جامعـــة الجزائـــر
كليـة العلـوم الإنسانيــة و الاجتماعيــة
قسـم علـم النـفس و عــلوم التربيــة و الأرطـوفـونـيا

الضــغـط النـفســي و تــأثيـره علــى الدافـعيـــة للإنـــجـاز لــدى التــلامــيــذ المــقـبلـــيـن عــلـــى إمــتــحـــان البـــاكــــالـــوريــا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالبــة:
نـــوال سيــد

إشراف الأستاذ:
الطيب بلعــربي

السنة الجامعية
2009/2008

جامعـــة الجزائــر
كليــة العلــوم الإنسانيــة و الاجتماعيــة
قسـم علـم النـفـس و عــلوم التربيــة و الأرطـوفـونـيا

الضـــغـط النـفســي و تــأثيـره علــى الدافـعيـــة للإنـــجـاز لــدى التــلامـيــذ المـقـبلـــيــن عـــلـــى إمــتــحــان البــاكـــالـــوريـا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

إعداد الطالبــة:
نـــوال سيــد

إشراف الأستاذ:
الطيب بلعــربي

السنة الجامعية
2009/2008

ملخص الدراسة :

إن الأهمية التي تحضا بها شهادة البكالوريا في الجزائر تجعل البحث في نتائج هذا الامتحان من الاهتمامات الكبرى التي تشغل القائمين في قطاع التربية و التعليم و غالبا ما تنحصر في تقديم أرقام عن نسب النجاح و الرسوب فقط في الامتحان ، دون البحث في معرفة الجوانب الأخرى التي ترتبط بهذا الامتحان و التي قد تحدد نتائجه، لهذا و على هذا الأساس ارتأينا إلى تسليط الضوء على هذه النقطة ، و ذلك بغية معرفة العوامل التي تؤثر على دافعية التلاميذ و منه على نتائجهم الدراسية، و معرفة ما إذا كان الجــو التحضيري و الحالة النفسية للتلميذ قبل و أثناء الامتحان تؤثر على دافعته للانجاز، لهذا كان موضوع البحث هو الضغط النفسي و تأثيره على دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .

لقد قمنا بحصر إشكالية بحثنا في السؤال التالي :

- هل للضغط النفسي تأثير على دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ؟

و للإجابة على هذا السؤال كانت الفرضية العامة لبحثنا كما يلي :

للضغط النفسي (الخوف من الرسوب، قلق الامتحان، الضغوطات الأسرية ، الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة) تأثير ايجابي على دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .

كما اقترحنا الفرضيات الجزئية التالية :

1 – التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب .

2 – التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم قلق الامتحان .

3 – التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية .

4 – التلاميذ الذين لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة.

5 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضغط النفسي.

6 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

7 – التلاميذ الذين لديهم ضغط نفسي تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغط نفسي.

و لتناول هذا البحث قمنا بتقسيمه إلى جانبين متكاملين هما:

أولا: الجانب النظري : فقد تضمن أربعة فصول ترتبط بمتغيرات الدراسة .

أولها : فصل الدراسات السابقة .

فقد حددنا فيه :

- الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .
- الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .

ثانيها: فصل الضغط النفسي .

فقد حددنا مفهومه، أنواعه و مصادره، الآثار الناتجة عنه، نظرياته.

ثالثها: فصل الدافعية للانجاز .

فقد حددنا مفهوم الدافعية ، سمات الدافعية ، بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، أنواع الدوافع، النظريات المفسرة للدافعية ، مفهوم الدافعية للانجاز ، النظريات المفسرة للدافعية للانجاز ، العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز، قياس الدافعية للانجاز .

رابعها: فصل المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا .

فقد تم تحديد ، التعليم الثانوي الجزائري، الامتحانات، البكالوريا، المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا .

ثانيا : الجانب التطبيقي، و الذي تم تحديده بالدراسات الاستطلاعية التي ساعدت الباحثة على جمع معلومات وأفكار حول موضوع البحث، منهج البحث، و لقد تم إتباع المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لدراسة بحثنا، كما قمنا بتحديد عينة البـحث و التــي بلغ حجمــها (180) تلميذ و تلميذة لسنة الثالثة ثانوي، و كما تم تحديد مجالات الدراســـــة و المتمثلة في المجال الزمني و الذي كان في شهر أفريل (2008 م) ، و المجل المكاني للدراسة و الذي تم في ثانوية الإخوة صبحي ببغلية، و ثانوية الشافعي أحمـد ببرج منايل (بومرداس) ، كما اعتمدنا على صدق المقياس ، و ذلك عــــن طريق صدق المحكـمين حيث قمنا بتقديم الاستبيان إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس و الذي بلغ عددهم (8) أساتذة المتخصصين من قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا بجامعــة الجزائر / ملحقة بوزريعة، من أجل التحكم الخارجي (الصدق الظاهري للاداة كما اعتمدنا على الصدق الذاتي للمقياس، كما تم تحديد أداة البحث و المتمثلة في مقياس الضغط النفسي للتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، و مقياس الدافع للانجاز للأطفل و المراهقين و لغرض تحليل البيانات اعتمدنا على تقنيات إحصائية وهي، اختبار (ت) للفروق معامل الارتباط (r)، كما اعتمدنا على برنامج Spss .

أما بالنسبة لنتائج البحث فقد كانت كما يلي :

- تحقق الفرضية الأولى، أي التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب .
- الفرضية الثانية التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم قلق الامتحان لم تتحقق .
- تحقق الفرضية الثالثة التي تنص أنه التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية .
- عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدارسة في الجامعة تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة .
- كما تبين من خلال نتائج الفرضـية الخامسة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الضغط النفسي .
- عدم تحقق الفرضية السادسة، أي توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز .

- تحقق الفرضية السابعة التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم ضغط نفسي تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغط نفسي .

محتويات البحث

مقدمة

مدخل عام للدراسة

الفصل الثالث: الدافعية للانجاز

الفصل الرابع : المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا

الفصل الخامس : منهجية الدراسة

فهرس الجداول

	الخوف من الرسوب .	
04	الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير قلق الامتحان .	116
05	الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير الضغوطات الأسرية .	118
06	الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة .	120
07	الفروق بين الجنسين في متغير الضغط النفسي .	122
08	الفروق بين الجنسين في متغير الدافعية للانجاز .	124
09	الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير الضغط النفسي .	128

ملخص الدراسة :

إن الأهمية التي تحضا بها شهادة البكالوريا في الجزائر تجعل البحث في نتائج هذا الامتحان من الاهتمامات الكبرى التي تشغل القائمين في قطاع التربية و التعليم و غالبا ما تنحصر في تقديم أرقام عن نسب النجاح و الرسوب فقط في الامتحان ، دون البحث في معرفة الجوانب الأخرى التي ترتبط بهذا الامتحان و التي قد تحدد نتائجه، لهذا و على هذا الأساس ارتأينا إلى تسليط الضوء على هذه النقطة ، و ذلك بغية معرفة العوامل التي تؤثر على دافعية التلاميذ و منه على نتائجهم الدراسية، و معرفة ما إذا كان الجــو التحضيري و الحالة النفسية للتلميذ قبل و أثناء الامتحان تؤثر على دافعته للانجاز، لهذا كان موضوع البحث هو الضغط النفسي و تأثيره على دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .

لقد قمنا بحصر إشكالية بحثنا في السؤال التالي :

- هل للضغط النفسي تأثير على دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ؟

و للإجابة على هذا السؤال كانت الفرضية العامة لبحثنا كما يلي :

للضغط النفسي (الخوف من الرسوب، قلق الامتحان، الضغوطات الأسرية ، الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة) تأثير ايجابي على دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .

كما اقترحنا الفرضيات الجزئية التالية :

1 – التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب .

2 – التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم قلق الامتحان .

3 – التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية .

4 – التلاميذ الذين لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة.

5 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضغط النفسي.

6 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.

7 – التلاميذ الذين لديهم ضغط نفسي تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغط نفسي.

و لتناول هذا البحث قمنا بتقسيمه إلى جانبين متكاملين هما:

أولا: الجانب النظري : فقد تضمن أربعة فصول ترتبط بمتغيرات الدراسة .

أولها : فصل الدراسات السابقة .

فقد حددنا فيه :

- الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .
- الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .

ثانيها: فصل الضغط النفسي .

فقد حددنا مفهومه، أنواعه و مصادره، الآثار الناتجة عنه، نظرياته.

ثالثها: فصل الدافعية للانجاز .

فقد حددنا مفهوم الدافعية ، سمات الدافعية ، بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية، أنواع الدوافع، النظريات المفسرة للدافعية ، مفهوم الدافعية للانجاز ، النظريات المفسرة للدافعية للانجاز ، العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز، قياس الدافعية للانجاز .

رابعها: فصل المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا .

فقد تم تحديد ، التعليم الثانوي الجزائري، الامتحانات، البكالوريا، المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا .

ثانيا : الجانب التطبيقي، و الذي تم تحديده بالدراسات الاستطلاعية التي ساعدت الباحثة على جمع معلومات وأفكار حول موضوع البحث، منهج البحث، و لقد تم إتباع المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لدراسة بحثنا، كما قمنا بتحديد عينة البحث و التي بلغ حجمها (180) تلميذ و تلميذة لسنة الثالثة ثانوي، و كما تم تحديد مجالات الدراسة و المتمثلة في المجال الزمني و الذي كان في شهر أفريل (2008 م) ، و المجل المكاني للدراسة و الذي تم في ثانوية الإخوة صبحي ببغلية، و ثانوية الشافعي أحمد ببرج منايل (بومرداس) ، كما اعتمدنا على صدق المقياس ، و ذلك عن طريق صدق المحكمين حيث قمنا بتقديم الاستبيان إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس و الذي بلغ عددهم (8) أساتذة المتخصصين من قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا بجامعة الجزائر / ملحقة بوزريعة، من أجل التحكم الخارجي (الصدق الظاهري للاداة كما اعتمدنا على الصدق الذاتي للمقياس، كما تم تحديد أداة البحث و المتمثلة في مقياس الضغط النفسي للتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، و مقياس الدافع للانجاز للأطفل و المراهقين و لغرض تحليل البيانات اعتمدنا على تقنيات إحصائية وهي، اختبار (ت) للفروق معامل الارتباط (r)، كما اعتمدنا على برنامج Spss .

أما بالنسبة لنتائج البحث فقد كانت كما يلي :

- تحقق الفرضية الأولى، أي التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب .
- الفرضية الثانية التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم قلق الامتحان لم تتحقق .
- تحقق الفرضية الثالثة التي تنص أنه التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية .

- عدم تحقق الفرضية الرابعة التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدارسة في الجامعة تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة .

- كما تبين من خلال نتائج الفرضية الخامسة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الضغط النفسي .

-عدم تحقق الفرضية السادسة، أي توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز .

- تحقق الفرضية السابعة التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم ضغط نفسي تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغط نفسي .

إهـــــــداء

أهــدي هـــذا العمـــل إلـــى أبـــي و أمـــي
إلــــى إخــوتـــي و كـــل العـــائـــلة
إلــــى الأصدقـــاء و الأحبـــاب

كـــلـــمة شـــكر

أتقدم ببالغ الشكر و التقدير إلى أستاذي الكريم و الفاضل الطيب بلعربي ، الذي كان صبورا جدا معي طيلة مدة انجاز هذا البحث العلمي ، كما أتقدم بالشكـــر الجزيل إلى :

الأستاذ أحمد بن دانية ، و الأستاذ دوقة أحمد ، و الأستاذ لكحل لخضر ، و إلى كل من قدم لي يد المساعدة في المكتبة الجامعية في فرنسا .

محتويات البحث

مقدمة

مدخل عام للدراسة

الفصل الأول: الدراسات السابقة

الفصل الثاني : الضغط النفسي

الفصل الثالث: الدافعية للانجاز

الفصل الرابع : المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا

الفصل الخامس : منهجية الدراسة

فهرس الجداول

مقدمة :

يواجه الفرد في حياته اليومية الكثـــير من المواقف التي تعترض طريقه و تــهدد مستقبلـــه ، و تعرض توازنه النفسي و الجسمي إلى اختلال و قلق و توتر و تعيقه في أداء مهامه ، و تسمى هذه المواقف بالضغوط النفسية، التي أصبحت تمثل أهم الموضوعات الحديثة التي لها أثر كبير في مجتمعنا الحالي و ذلك راجع إلى التأثيرات السلبية التي من أبرزها عدم القدرة على التوافق النفسي للأفراد، الذي يولد العديد من الاضطرابات النفسية، و ذلك نظرا لتعدد مصادر الضغط و انعكاساته على الحياة النفسية للفرد .

و قد يكون للضغط تأثير ايجابي، حيث يعتبر أساس التحريض و الإدراك، موفرا الإثارة التي يمس إليها الاضطرار إلى الكفاح و النجاح حيال الحالات المتحدية، فالتوتر و التنبه ضروريان للتمتع بالكثير من مظاهر الحياة، و الضغط يوفر أيضا حس الإلحاحية والتيقظ الذي نحتاج إليه عندما نواجه حالات مهددة . (سمير شيخاني، 2003، ص 14) .

فالتلميذ السنة الثالثة ثانوي يتعرض هو الأخر لضغوط نفســية كثيرة و متعددة المصـــادر، منها ما هو داخلي خــاص به، و منه ما هو خارجـــي مرتبط بالظـــروف المحيطة بـــه، كالضغوطات الأسرية و المدرسية خاصة و أنه مقبل على امتحان شهادة البكالوريا، فقد يستجيب لها إما بالإيجاب أو السلب و ذلك حسب محاولة تكيفه مع الموقف المهدد له، فقد يحتاج التلميذ إلى حد من الـتوتر الذي يمكنه من الوصول إلـــى الحفـــز و الأداء الأمثل .

و نظرا لأهمية دافعية الانجاز للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا، حاولت الباحثة الوصول إلى معرفة العوامل المؤثرة فيها، و من بين هذه العوامل تم اختيار الضغط النفسي باعتباره عنصرا هاما في تحديد السلوك، حاولت الباحثة طرحها و معالجتها و لو بصورة بسيطة .

و لتناول هذا البحث قمنا بتقسيمه إلى قسمين متكاملين و هما : جانب نظري و جانب تطبيقي .

– فالجانب النظري : يضم أربعة فصول مرتبطة بمتغيرات الدراسة و هي :

الفصل الأول : الدراسات السابقة .

حددنا فيه :

- الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .
- الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .

الفصل الثاني : الضغط النفسي .

حددنا فيه مفهوم الضغط النفسي، أنواع و مصادر الضغط النفسي، الآثار الناتجة عن الضغط النفسي، النظريات المفسرة للضغط النفسي .

الفصل الثالث : الدافعية للانجاز .

حددنا فيه مفهوم الدافعيـــة، سمات الدافعية، بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعـــــية أنواع الدوافع، النظريات المفسرة للدافعية، مفهوم الدافع للانجاز، النظريات المفسرة للدافع للانجاز، العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز، قياس الدافعية للانجاز .

الفصل الرابع : المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا .

حددنا فيه التعليم الثانوي الجزائري، الامتحانات ، البكالوريا، المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا .

- الجانب التطبيقي يضم فصلين و هما :

الفصل الأول :

تناولنا فيه، الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، عينة البحـــث، مجـــالات الدراســـة الخصائص السيكومترية للمقياس، صدق المقياس، أداة البحث، الأداة الإحصائية .

الفصل الثاني :

تناولنا فيه، عرض و تحليل النتائج، مناقشة و تفسير النتائج .

مدخـل عام للـدراسـة :

1 – إشكالية

2 – الفرضيات

3 – أهمية الدراسة

4 – أهداف الدراسة

5– تحديد المفاهيم و المصطلحات

1 - إشكالية :

بينت الدراسات والنظريات أن الضغط النفسي يحدث جراء سوء تكيف الفـرد مع بيئتـه ، و هـو بذلك تجـربة شخصية خـاصـة تمـس مباشرة الجـانب النفسـي و الفيزيولوجـي للفـرد ، و يـزداد هذا التأثـير بازديـاد الضغط . (سميـر شيخانـي ، 2003 ، ص 37) . و على اعتبار أن المجتمعات الإنسانية كافة عرفت خـلال الثلاثـة عقود الأخيرة تغيرات سريعـة و عنيفة أحيانا شملت كل مناحي الحياة و بالتالي فقد ازداد الضغط على البشر و هذا أمر ملاحظ بشكل كبير في الجزائر الأمر الذي انعكس سلبا على حياة الناس ، حيث كثر الموت المفاجئ و الانتحـار و الأمراض النفـس جسميـة.(عبد الـرزاق بوبندير ، 2003) .

يمكن للضغط النفسي أن يؤثر بالإضافة على صحة الفرد ، على معنويات و دافعية الأشخاص و منهم الـتـلاميذ الذين بسبب ظروفهم غير المواتية يفقدون الدافـعية إلى التعلم و إلى الانجاز الذي من المفروض أن يتوج بالنجاح في كل الامتحانات منها البكالوريا التي تعتبر مصيرية بالنسبة للتلاميذ و لأوليائهم وللعاملين في ميدان التربيـة و التكوين من معلمين و مشرفين و إداريين ...

و على اعتبار أن للبكالوريا هذه الأهمية ، فإنها تكون محل اهتمام كل الأطراف المذكورة مما يجعلها عاملا ضاغطا على نفسية التلاميذ ، الأمر الذي قد يؤدي إلى التأثير على دافعيتهم للانجاز و ذلك إما بالإيجاب أو بالسلب .

لقد بينت في هذا السياق دراسة أمان أحمد محمود (1973) أجرتها على الطلبة الثانويين ، و خلصت إلى أن هنـاك عـلاقة سلبيـة بين مشكلات التـلاميذ و بين تحصيلهم الدراسـي . (مد حت عبد الحميد عبد اللطيف ، 1990 ، ص 134) .

كما أن بلعسلة (2003) توصلت في دراسة لها حول المعاش النفسي لتلميذ السنة الثالثة ثانوي و علاقته بنتائج البكالوريا أن التلميذ الهادئ و الذي يتمتع بمعاش نفسي مستقر يكون نجاحه أحسن من قرينه الذي يفتقد لاستقرار نفسي .

كما تعددت الدراسات النفسية و البحوث في الكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث في متغير الضغط النفسي ، و قد بين كل من " روبينز " و " تانيك " 1979 (Robbins & Tanek) و كذلك برادلي 1980 (Bradlez) ،أن الإناث أكثر تعرضا للضغط النفسي من الذكور ، و قد فسر ذلك بكون المجتمع يتعامل مع الذكور بطرق أكثر يسرا من الطرق التي يتعامل بها مع الإناث . (حمعة سيد يوسف ، 2000 ، ص 331) .

كما تعددت الدراسات و البحوث في الكشف عن الفروق بين الذكور و الإناث في متغير الدافعية للانجاز ، حيث نجد دراسة الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان على عينة قوامها 426 طالب ثانوي (204 ذكور ، 222 إناث) يتميزون بمستوى اقتصادي متوسط ، و توصلت الدراسة إلى أن الذكور يتميزون بدافع انجاز أعلى من الإناث ، بحيث كان متوسط الذكور 103.42 و متوسط الإناث 102.86 و الفروق دالة إحصائيا ، و فسر ذلك بكون الذكور يفكرون في التعليم كوسيلة لتحقيق مستقبلهم لذلك يبذلون جهدا كبيرا في الدراسة للانتهاء منها . (رفعة فيجان الرجعاني ، 2001 ، ص 81) .

كما أن دراسة عبد الرحمان سليمان الطريري التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الدافع للانجاز و التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى علاقة ببعض المتغيرات الأخرى مثل الحالة الاقتصادية ، أجراها على الطلبة الجامعيين ، و توصل إلى أنه لا يوجد فرق بين الطلاب الميسورين و المتوسطين اقتصاديا و الفقراء من حيث الدافع للانجاز ، و فسر هذا بكون الفئة الميسورة لها من الإمكانيات ما يزيد في حماسها ، بينما الفئات الأخرى يدفعها التحمس ، كما توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في الدافع

للانجاز ، و فسر ذلك بروح التحدي التي توجد لدى الطالبات كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري و الاجتماعي . (محمد خليفة بركات ، 2000 ، ص 52) .

أما بالنسبة للجزائر و على اعتبار طابعها الثقافي المتميز ، فان نفس الدراسات التي ذكرت أعلاه قد لا تكون لـها نفس النتائج ، فالبكالوريا في الجزائر تحمل معنى خـاصا لدى التلاميذ و أوليائهم و كذلك لـدى معلمـيهم ، هـذا فضلا عن الظـروف غـير الـمريحة لمعظم التلامـيذ ، و مع ذلك نجدهم يكدون و يكدحون للحصول على الشهادة التي في اعتقادنا دليل إثبات الذات لدى البعض و ضمان المستقبل لدى البعض الأخر ووسيلة هروب من واقع غير مرغوب كما هو الأمر لدى بعض الإناث ، و على ذلك نتوقع أن الضغوط قد تساهم في استثارة الدافعية لدى التلاميذ الجزائريين .

هذا الوضع كإشكال قائم دفعنا للقيام بهذه الدراسة بغرض الإجابة على الأسئلة التالية :

- هل للضغط النفسي تأثير على دافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغير الضغط النفسي ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في متغير الدافعية للانجاز ؟

2 - الفرضيات :

الفرضية العامة :

للضغط النفسي (الخوف من الرسوب ، قلق الامتحان ، الضغوطات الأسرية ، الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة) تأثير ايجابي على الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

الفرضيات الجزئية :

1- التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب .

2- التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم قلق الامتحان .

3– التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية .

4 – التلاميذ الذين لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة .

5 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضغط النفسي .

6 – لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للانجاز .

7 – التلاميذ الذين يعانون من ضغط نفسي تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يعانون من ضغط نفسي .

3 - أهمية الدراسة :

- تحاول الدراسة الحالية التعرف ما إذا كان الضغط النفسي يؤثر على الدافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .

- تحاول الدراسة التعرف على الفروق بين التلاميذ المرحلة الثانوية في الضغط النفسي و دافعية الانجاز باختلاف متغيرات البحث ، الجنس ، الجانب الذاتي للتلميذ (قلقه و خوفه من الرسوب ، اهتماماته و طموحاته المستقبلية) و الجانب ألعلائقي (الضغوطات الأسرية) .

- تحاول الدراسة التعرف على بعض الظروف الأسرية الاجتماعية و المدرسية التي يعيشها التلاميذ المرحلة الثانوية ، خاصة تلك المتعلقة بضغط الأولياء ، و ضغط الامتحانات ، و ضغط المدرسين .

- تحاول الدراسة تقديم مقاييس على البيئة الجزائرية لقياس الضغط النفسي على دافعية الانجاز .

4 - أهداف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة إلى توضيح ما إذا كان بالفعل أن الدافعية للانجاز تختلف باختلاف الجنس و اختلاف الظروف الأسرية و الاجتماعية و المدرسية ، و هل بالفعل الضغوط النفسية لها تأثير هام على دافعية انجاز التلاميذ .
- تهدف الدراسة إلى معرفة النتائج التي يتلقاها التلميذ في حياته الدراسية و ذلك في حالة تعرضه للضغوطات النفسية المختلفة .

- تهدف الدراســـة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في الضغط النفسي و الدافعية للانجـــاز .

5 - - تحديد المفاهيم و المصطلحات :

5 – 1 - مفهوم الضغط النفسي :

تعريف سمير شيخاني : " الضغط هو حالة ازدياد الإثارة أو الحث الضرورية للجسم لكي يدافع عن نفسه عندما يواجه بالخطر "

و يقول أيضا " إن الضغط النفسي هو البلى و التمزق الذي تعانيه عقولنا و أجسامنا " (سمير شيخاني، 2003، ص 11) .

تعريف فوزي محمد الهادي : يعـــرف الضغـــط بأنــــه " الاستجابة الداخلية للضاغـــط ، و المتمثلة في مشاعر سلبية هي، الشعور بالقلق، الخوف، الاكتئاب، العجز، اليـــأس ،انخفاض نظرة الإنسان لنفسه "

كما يقول " إن الضغط يشير إلى أي تأثير يتعارض مع الأداء الوظيفي للكائـــن الحـــــي و ينتج عنه انفعال داخلي أو توتر " (فوزي محمد الهادي ، 2005 ، ص 24) .

التعريف الإجرائي للضغط النفسي:

الضغط النفسي حـــــالة من الإثارة و الانغلاق ، مـــــن أكثر أعراضها الشعور بالقلـــق و الاكتئاب و العجز التي يعانيها التلميذ و الناتجة عن عوامل عديدة ، مـــن بينها الأســـرة و المدرسة و المجتمع ، و التي يقيسها المقياس الذي بنته الباحثة لهذا الغرض .

5 – 2 - تعريف الدافعية :

تعريف هب Hebb : عرف هب الدافعية بأنها " أثر لحدثين حسسيين هما الوظيفة المعرفية التي توجه السلوك ، ووظيفة التيقظ أو الاستشارة التي تمد الفــرد بطـــاقة الحركة . " .

تعريف يونغ Young : " الدافعية عبـــارة عن حالة استثارة و توتر داخلي يثير الســـلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معين " .(عبد اللطيف محمد خليفة ، بدون سنة ، ص 51 – 52) .

تعريف (Pantanella, 1992) : يعرف الدافعية بأنها " الطاقة التي تحركنا " .

تعريف (Decker , 1988) : يعرف الدافعية على النحو التالي : " منبع الطاقة النفسية الضرورية للتأثير أو الحركة " (Pierre vianin . 2006 . p 23) .

تعريف سهير كامل أحمد : " تعتبر الدافعية حالة ناشئة لدى الفــرد نتيجة لعوامل داخليـــة و أخرى خارجية ، و تعبر عن وجود حاجة داخل الفـرد تسعـــى لإشباعـــها، و هذه الحاجة تنشأ إما نتيجة تغيرات داخلية أو نتيجة مثيرات خارجية تظهر في بيئة المتعلم " (سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص 120) .

من خلال التعاريف النظرية السابقة يمكننا تعريف الدافعية بأنها حالة من التوتر النفســـــي و الفيزيولوجي الداخلي و منبع الطـــاقة النفسية التي تثير سلـوك الفرد للقيام بنشاط مــعين و تدفعه لتحقيق غاياته و أهدافه و إشباع حاجاته .

التعريف الإجرائي للدافعية :

الدافعية هي حالة داخلية ذاتية موجودة عند التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا ، حيث تثير سلوكه و توجهه نحو تحقيق غاية أو الهدف المنشود .

5 – 3 – تعريف الدافعية للانجاز :

عرف " موراى " Murray " الحاجة للانجاز بأنها " تشير إلى الرغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، و ممارسة القوى و الكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة كلما أمكن ذلك " .

كما عرف " جلود نسون " R .M Goldenson " الدافعية للانجاز بأنها " تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات و النضال من أجل السيطرة علـى التحديات الصعبـة ، و هي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة مـن الأداء و السعـي نحـو تحقيقـها ، و العمل بمواظبة شديدة و مثابرة مستمرة (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 88- 89) .

و تعرف رجاء محمود أبو علام الدافعية للانجاز بأنها " حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد و توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل و تنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به و يعتقد به " (رجاء محمود أبو علام ، ص 209) .

التعريف الإجرائي للدافعية للانجاز :

الدافعية للانجاز هي القوة الداخلية التي تثير سلوك التلميذ و توجه نشاطه نحو التخطيط للعمـل و ذلك من أجل تحقيق مستوى محدد من التفوق و النجاح في امتحان البكالوريا ، و ذلك من خلال الاعتماد على مقياس الدافع للانجاز للأطفال و الراشدين ، الذي يعود في الأصل إلى هيرمانز Harmans .

الفـصـل الأول :

الـدراســات الســابـقـة

أولا : الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .

ثانيا : الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيـــرات الأخرى .

1 ـ الدراسات السابقة :

إن الأهمية التي تحضا بها شهادة البكالوريا في الجزائر تجعل البحث في نتائج هذا الامتحان من الاهتمامات الكبرى التي تشغـــــل القائمين علــــــى قطــاع التــربيـــــة و التكــويـــن ، تنحصر في تقديم أرقام عن نسب النجاح و الرسوب فقـط فــــي الامتحان ، و لم تمتد إلى معرفة الجوانب الأخرى التي ترتبط بهذا الامتحان و التي قد تحدد نتائجه .

في هذا البحث سنحاول معرفة العوامل التي تؤثر على دافعية التلاميذ و منه على نتائجهم الدراسية في امتحان شهادة البكالوريا، و من بين هذه العـوامل الضـغط النفســـي، و لهذا كان موضوع البحث هو " الضغط النفسي و تأثيره على دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا " . و نظرا لندرة الدراسات الجزائرية في هذا الموضوع، فقد تم الاعتماد على دراسات أخرى عربية و أجنبية، قد لا تلم بالموضوع مباشرة و لكنها قد تمس جانبا من جوانبه .

أولا : الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى :

دراسة جيمس كاندل أوغراندل (James . E . Candell . 1984) :

" الاهتمام الاجتماعي كمخفف لأثر ضغوط الحياة "

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين حجم ضغوط الحياة و حجم الاهتمام الاجتماعي لدى الفرد، كذلك فحص أثر الاهتمام الاجتماعي في تخفيف الأعراض الناجمة عن ضغوط الحياة، و معرفة العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي و كـل من القلـــق و الاكتئاب و العدوانية لدى الذين لديهم ضغوط حالية مرتفعة و الذين لديهم ضغوط منخفضة .

تكونت عينة الدراسة من (87) طلبة علم النفس بواقع (55) طالبـــة و (32) طالبــــا، حيث طبقت عليهم أدوات الدراسة، و بعد عام تقريبا أعيد تطبيق الأدوات عليهم مرة أخرى .

استخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية :

1 – مقياس الاهتمام الاجتماعي، و هو من إعداد الباحث (Candell . 1975) .
2 – قائمة الاهتمام الاجتماعي و هو من إعداد جريفر و أخرون (Greever , et Al , 1973) .
3 – مقياس إعادة التوافق الاجتماعي و هو من إعداد راهي و هلمز (1967) .
4 – قائمة التأثير العاطفي المتعدد و هو من إعداد زكرمان ولوبين (Zuckerman – Lubin , 1965) .

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1 – يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين الاهتمام الاجتماعي و عدد الخبرات الضاغطة .
2 – توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين ضغوط الحياة من جهة و بين القلق و الاكتئاب و العدوانية خصوصا لدى ذوي الاهتمام الاجتماعي المنخفض عنه لدى ذوي الاهتمام الاجتماعي المرتفع .
3 - توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الأعراض النفسية (القلق، الاكتئاب، العدوانية) .
4 – أظهرت نتائج الدراسة أن الاهتمام الاجتماعي له أثر في تخفيف تأثير ضغوط الحياة و أثر في خفض إدراك ضغوط الحياة . (رفيق عوض الله ، 2001) .

دراسة " حسن محمد عبد المعطي 1992 " بعنوان :

" ضغوط أحداث الحياة و علاقتها بالصحة النفسية و بعض متغيرات الشخصية "

أجريت الدراسة على عينة من (168) من الجنسين (90) ذكور، (78) إناث، تراوحت أعمارهم بين (23 – 50) سنة ، اعتمدت الدراسة على أداتين هما استبيان ضغوط أحداث الحياة و مقياس الصحة النفسية ، أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين ضغوط أحداث الحياة و جميع الأعراض الإكلينيكية المرضية في عينة الذكور و بعض الأعراض في عينة الإناث و العينة ككل .
(فوزي محمد الهادي ، 2005 ، ص 19) .

دراسة " مصطفى أحمد تركي 2004 " بعنوان :

" قلق الامتحان بين القلق كسمة و القلق كحالة (عند الإناث) "

هدف البحث، دراسة موقف قلق الامتحان كسمة و حالة القلق، و تحديد نوع العلاقة بين القلق كسمة و القلق كحالة .

استعمل الباحث عدة مقاييس منها مقياس سبيلبرجر لقلق الامتحان لدراسة حالة القلـــق و سمة القلق و كذلك اختبار سارسون لقلق الامتحان .

و تكونت عينة البحث مــن 175 طـالبة من طالـبات جامعـة الكويـت مـن المستويـــات و التخصصات المختلفة، و قدمت هذه الاختبارات على أنه تقدير لموقفين من الامتحانات .

خلصت الدراسة إلى :

وجود علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان كسمة و قلق الامتحان كحالة مرتبطة بالامتــحان، فبقدر ما يكون قلق الامتحان كسمة من إحدى سمات الشخصية فذلك يرتبط مباشرة و بنفس القدر القلق كحالة نفسية، إذ انه حسب الباحث لا يرتبط القلق بالامتحانات فقط و إنما هي حالة مستدامة تطبع شخصية الفرد (الطالبات) ، و هذا ما فسره الباحث بالدراسات التي أدت أن حالة القلق عند الإناث أكبر منها عند الذكور .

(مجلة التربية و التعليم ، 2007 ، ص 59) .

دراسة " أحمد محمد جبريل كريم 2005 " بعنوان :

" دراسة لمستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانويات بجمهورية مصر العربية "

هدفت الدراسة لقياس مدى شيوع قلق الامتحان لدى تلاميذ الثانويات و معرفة مستوى شيوعه لدى الجنسين و مختلف التخصصات الدراسية (علمي – أدبي) .

و قدرت عينة البحث بحوالي (500) تلميذ ثانوي من ثانويات مختلف المحافظات بجمهورية مصر العربية و من مختلف المستويات .

و لغرض جمع البيانات استخدم الباحث عدة استبيانات معدة لهذه الدراسة، إضافة إلى مقياس قلق الامتحان أعد للدراسة .

خلصت الدراسة إلى :

1 - عدم وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث رغم ارتفاع متوسطات درجات الإناث عن الذكور .

2 – عدم وجود فرق بين ذكور التخصص الأدبي، و إناث التخصص ألأدبيي .

3 – عدم وجود فرق بين ذكور التخصص العلمي و إناث التخصص العلمي .

4 – وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ التخصص العلمي ذكور و التخصص الأدبي لصالح تلاميذ التخصص العلمي .

5 – وجود فروق دالة بين تلاميذ التخصص العلمي إناث و تلاميذ التخصص الأدبــي إناث .

(المركز القومي للبحوث التربوية ، 2005) .

تعقيب على الدراسات السابقة :

تبين من خلال الدراسات السابقة حول الضغط النفسي و علاقته ببعض المتغيرات الأخـرى، أن هناك أثر نفسي تتركه الأحداث الضاغطة، و من بين استراتيجيات مواجهتها استعمل الاهتمام الاجتماعي كمخفف للأعراض الناجمة عنها، كما تبين أن الضغوط النفسية تؤثر في الصحة النفسية للتلميذ ، كما تم الوصول إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين قلق الامتحان كسمة و قلق الامتحان كحالة ، و إن هناك فروق جنسية في متغير القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

ثانيا :الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيرات الأخـرى :

1 – الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز :

يمكن تقسيمها إلى فئتين : إحداهما توصلت إلى أن الذكور أكثر تفوقا في الدافعية للانجاز من الإناث، أما الثانية فكشفت أنه لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للانجاز، و يتم عرضها على النحو التالي :

الفئة الأولى : و تشمل على الدراسات التي كشفت نتائجها على تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز :

قد أرجع الباحثين تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف و عمليات التنشئة الاجتماعية، و بعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهـذه الدافعية ، و مصدر الضبط لدى كل من الجنسين، و بعضها الأخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث، و منها أيضا من اعتمد على الجانب الفسيولوجي و أنماط الشخصـــية و هذا ما نوضحه على النحو التالي :

1 – تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية :

قد أوضح بلوك (Block , 1981) أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية، بينما تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية، أيضا تبين أن التنشئة الاجتماعية تنمي فـــي الذكـــور سلوكيات التنافـــس و التحدي بينما تشجع الإناث على أن يكن مساعدات .

كشفت نتائج بعض الدراسات على أن الإناث يتأثرن سلبا بالمنافسة، بينما لا يحدث ذلك بالنسبة للذكور، فالإناث المنافسات أقل توقعا للانجاز و أقل ثقة و أقل في مستوى الطموح بالمقارنة بالنساء اللاتي يعملن بمفردهن .

و قام " مصطفى تركي " بدراسة العلاقة بيـــن رعاية الوالدين للأبنـــاء في الأســـرة، و بعض سمات شخصية الأبناء ، و تكونت عيـــنة الدراسة من 211 طالبا و طالبة من الطلاب الكويتيين ممن يدرسون بجامعة الكويت، و كانت إحدى سمات الشخصية التي تناولتها هذه الدراسة الدافعية للانجاز في ضوء تقسيمها إلى الانجاز عن طريق المسايـرة ، و الانجاز عن طريق الاستقلال ، من اختبار كاليفورنيا .

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن عدد الارتباطات الدالة بين الدافعية للانجاز عن طريق المسايرة ، و الدافعية للانجاز عن طريق الاستقلال عند الإناث أكثر بالتقبل من الأب منه عند الذكور، و إن كان الارتباط بين الانجاز عن طريق الاستقلال عند الإناث و التقبل من الأب سالبا، كما تبين أن عدد الارتباطات الدالة بين الدافعية للانجاز عن طريق المسايرة

عند الإناث بالتقبل من الأم أكثر منها عند الذكور ، فالدافعية للانجاز عن طريق المسايرة عند الإناث تتأثر بإدراكهن للوالدين بأنهم محبون ، و يتقبلوهن ، و يقضون وقتا كافيا معهن، أما الدافعية للانجاز عن طريق الاستقلال عند الإناث فتتأثرن بالاستقلال السيكولوجي و عدم عبث الوالدين للقلق و الشعور بالذنب في نفوسهن و ينطبق هذا التفسير على الذكور أيضا سواء بالنسبة للأب أو الأم .

2 – تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء الظروف المثيرة لهذه الدافعية :

افترض " مهربيان " أن الدافعية للانجاز تختلف عند الذكور عنها عند الإناث، فهي بالنسبة للذكور يحددها الاكتفاء الذاتي و الاستقلال عن المعايير السائدة، فهناك قوالب اجتماعية تحدد للأنثى صفات الدفء و التعبير الوجداني، في حين تحدد للذكور صفات السيطرة و التنافس و الاقتدار .

يبدو أن هناك ارتباطا بين الدافعية المرتفعة للانجاز، و الذكورة بما تتسم به من خصائص ، و هذا ما حاول " رشاد عبد العزيز موسى " الكشف عنه في دراسته للدافعية للانجاز في ضوء مستويات مختلفة من الذكورة لدى عينة من طلبة و طالبات الجامعة ، حيث بينت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

1 – تبين أن الذكور مرتفعي الذكورة أكثر دافعية للانجاز من الذكور منخفضي الذكورة و من الإناث مرتفعات و منخفضات الذكورة .

2 – تبين أن الإناث مرتفعات الذكورة أكثر دافعية للانجاز من الإناث منخفضات الذكورة و من الذكور منخفضي الذكورة .

و هذا ما أوضحه " هورنر " من أن سمات أو – سمة الذكورة – سواء كانت لدى الذكور أو الإناث – فهي مصاحبة لارتفاع الدافعية الانجاز .

3 – تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء مصدر الضبط :

و قد أرجع البعض من الباحثين انخفاض الدافعية للانجاز لدى الإناث إلى اعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة نجاحهن، و في العوامل الداخلية في حالة فشلهن، و أنهن يعتمدن على العوامل الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من اعتمادهن على العوامل الداخلية، بينما يتميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة و الدافعية نظرا لاتسامهم بمصدر ضبط داخلي .

4 – تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء مفهوم الدافع إلى تحاشي النجاح :

أشار " هوفمان " (Hoffman , 1974) إلى أن هناك ثلاثة عوامل تؤدي إلى تحاشي النجاح عند الإناث، و هي النجاح في مهام يقترن أداؤها في العادة بجنس الذكور ، و معرفة الآخرين بهذه المهام ، و موقف المنافسة، و يظهر انخفاض دافع الانجاز لدى الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجاح، أيضا تبين أن الذكور يركزون على العائد الايجابي للنجاح في حين تركز الإناث على العائد السلبي أو الفشل، و يؤدي هذا بالتالي إلى خفض توقعات النجاح عند الإناث .

5 – تفسير تفوق الذكور على الإناث في الدافعية في ضوء العوامل الفسيولوجية و أنماط الشخصية :

كما حاول البعض من الباحثين تفسير الفروق بين الذكور و الإناث في الدافعية العامة من منظور فسيولوجي، حيث كشفوا – على سبيل المثال – أن الذكور يستعجبون أكثر من الإناث إلى مواقف الانجاز التي تشتمل على درجة عالية من الاستثارة، نظرا لما لديهم من دافع قوي إلى الانجاز، و تأخذ هذه الاستثارة مظاهر مختلفة مثل إفراز الأدرينالين، و النور الأدرينالين .

الفئة الثانية : و تشتمل على الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز :

في هذا المجال قام " مصطفى تركي " بدراسة هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للانجاز في المجتمع العربي، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور و الإناث من طلبة الجامعة الكويتيين في الدافعــية للانجاز في موقف محـــايد، و موقف منافسة في الثقـــافة العربــية، و تكونت عينة هذه الدراسة من 32 طالبا، و 53 طالبة ، ممن يدرسون بجامعـــة الكويت بلغ متوسط أعمارهم 25 سنة و تم تطبيق اختبار مهربيان للدافعية للانجاز في مكان و وقت المحاضرة في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات :

الأولى : طلاب فقط .

الثانية : طالبات فقط .

الثالثة : طلاب مع طالبات (مختلطة) .

و تم تطبيق اختبار على كل مجموعة في الموقف المحايد ، ثم بعد شهر و نصف في موقف المنافسة ، و قد وضع الباحث تعليمات محددة لكل من الموقفين ، و كشفت نتائج هذه الدراسة على ما يأتي :

1 – لا توجد فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية الانجاز في اختلاط أو دون اختلاط .

2 – لم تتأثر درجات الذكور و الإناث بموقف الإثارة أو المنافسة .

3 – تبين أن متوسط درجات الذكور و الإناث في الثقافة العربية أقل من درجات الذكـــور و الإناث في الثقافة الأمريكية أو الانجليزية .

تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز :

أوضحت نتائج هذه الدراسات أن هناك تعارضا حول مسألة الفروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز، حيث توصلت بعضها إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للانجاز لصالح الذكور، و بعضها الأخر كشف عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في هذه الدافعية .

و قد أرجعت دراسات الفئة الأولى تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز إلى عدة عوامل أهمها :

السياق النفسي الاجتماعي ، و أساليب التنشئة الاجتماعية ، الخوف من النجاح ، الاختلاف في العوامل الفسيولوجية و أنماط الشخصية .

أما دراسات الفئة الثانية، فقد كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز، و تم تفسير ذلك في ضوء التقدم الحضاري و الثقافي، و الظروف التاريخية .

الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز في علاقتها بالتحصيل الدراسي :

قام " محمد رمضان " بدراسة علاقة الدافعية للانجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالبا بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية، و قام الباحث بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين :

الأولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80 % فأكثر، و الثانية ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على 50 % إلى 60 % .

و كشفت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق جوهرية في الدافعية للانجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع ، فالطلاب مرتفعوا التحصيل كانوا أكثر دافعية للانجاز، كما كشفت نتائج الدراسة التي أجراها " محمود عبد القادر " عن وجود ارتباط ايجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي، و كل من الطموح و المثابرة، فالنجاح الأكاديمي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحملا و مثابرة من قبل الفرد .

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 ، ص 52 – 53) .

دراسة عبد الحليم زكي عمران (1990) :

" تأثير تفاعل مفهوم الذات الأكاديمية و القلق ألتحصيلي على دافعية الانجاز الأكاديمي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة المنوفية "

يهدف البحث إلى : الاهتمام بدراسة دافعية الانجاز الأكاديمي و التحصيل الدراسي و مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل على دافعية الانجاز الأكاديمي من جانب ، و التحصيل الدراسي من جانب أخر .

أجري البحث على عينة من : 190 تلميذا، 204 تلميذة بالصف السابع لمرحلة التعليم الأساسي و بمدرستي الإعدادية القديمة للبنين و الإعدادية الحديثة للبنات بشبين الكوم بمحافظة المنوفية و استخدم الباحث الأدوات التالية :

1 – مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية إعداد محمد أحمد سلامة .

2 – مقياس قلق التحصيل ، إعداد محمد أحمد سلامة .

3 – مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي ، اعتداد محمد أحمد سلامة .

كانت فروض البحث كالتالي :

1 – لا يوجد فروق بين درجات التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل و دافعية الانجاز الأكاديمي و التحصيل الدراسي .

2 – لا يوجد علاقة بين درجات التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) على مقاييس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و درجاتهم على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي .

3- لا يوجد علاقة بين درجات التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) على مقياس قلق التحصيل و درجاتهم على دافعية الانجاز الأكاديمي .

4 – لا يوجد تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و القلق ألتحصيلي في تأثيرهما على دافعية الانجاز الأكاديمي على عينة من الذكور .

5 – لا يوجد تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل في تأثيرهما على دافعية الانجاز الأكاديمي على عينة من الإناث .

6 – لا يوجد تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل في تأثيرهما على دافعية الانجاز الأكاديمي لدى التلاميذ من الجنسين . (ذكور – إناث) .

7 – لا يوجد تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل و تأثيرهما على التحصيل الدراسي لدى عينة الإناث .

8 – لا يوجد تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل و تأثيرهما على التحصيل الدراسي لدى عينة الإناث .

9 – لا يوجد تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل و تأثيرهما على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ من الجنسين (ذكور – إناث) .

كانت نتائج البحث كالتالي :

1 – لم يتحقق الفرض الأول حيث كشفت نتائج البحث عن فرق دال بين درجات التلاميذ من الجنسين على مقاييس مفـهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل و دافــعية الانجـــاز و التحصيل الدراسي .

2 – تحقق الفرض الثاني جزئيا ، حيث كشفت النتائج أن معدل الارتباط بين درجات تلاميذ الذكور على مقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و درجاتهم على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، بينما في حـــالة عيـــنة الإنـــاث ، و عينتي الذكور و الإناث لم ترتقي إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

3 – تحقق الفرض الثالث جزئيا، حيث كشفت النتائج أن معدل الارتباط بين درجات تلاميذ الذكور، و عينتي الذكور و الإناث على مقياس قلق التحصيل و درجاتهم على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي ، يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، أما في حالة عينة الإناث فانه لم يرتقي إلى مستوى الدلالة الإحصائية .

4 – لم يوجد تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل في تأثيرهما على دافعية الانجاز الأكاديمي لدى كل من الإناث و الذكور .

5 – دلت النتائج على عدم وجود تفاعل بين مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية و قلق التحصيل في تأثيرهمـــا على التحصيل الدراســـــي لـــدى التلاميذ مـــن الجنسين (ذكور – إناث) .

دراسة نائلة حسن فايد محمود (1991) :

" دراسة تجريبية في تنمية دافعية الانجاز " .

يهدف هذا البحث على اختبار فاعلية برنامج مقترح لتنمية دافعية الانجاز لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة و توجيههم إلى التفكير و السلوك لانجازي و تدريبهم على الخصائص العقلية و الانفعالية و السلوكية التي تميز الأفراد ذوي الدافعية العالية للانجاز بما يساعدهم على فهم ذواتهم و الاستفادة من إمكانياتهم، مما يهدف البحث أيضا إلى دراسة بعض متغيرات الشخصية ذات الأهمية المرتبطة بدافعية الانجاز، وقتها، و تقدير الذات و مفهوم الذات ووجود الضبط، و أجري البحث على عينة تكونت من ، 62 تلميذ و تلميذة في الصف الأول الإعدادي ، تراوحت أعمارهم من 11 – 12 سنة و قسمت العينة 62 تلميذ ، 19 تلميذ و 12 تلميذة ، بينما تكونت عينة المجموعة الضابطة من 11 تلميذ و 20 تلميذة ينتمون إلى أسر تتباين في المستوى التعليمي، و تعتبر العينة شريحة متنوعة و ممثلة لكثير من فئات المجتمع ، و تراوحت نسبة ذكاء أفراد العينتين (التجريبية و الضابطة) بين 90 – 125 و استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

أ – الأدوات أو المقاييس المستخدمة في مقياس متغيرات البحث و هي :

1 – مقياس دافعية الانجاز .

2 – مقياس مفهوم الذات الانجازية .

3 – مقياس تقدير الذات .

4 – مقياس وجهة الضبط .

ب – برنامج تنمية دافعية الانجاز و كانت الفروض و التساؤلات كالتالي :

1 – يحقق أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج نموا في دافعية الانجاز، كما تعبر عنه درجاتهم على مقياس دافعية الانجاز، و يستمر هذا النمو في حين لا يحدث أي نمو لدى أفراد المجموعة الضابطة .

2 – يصاحب النمو في دافعية الانجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية نموا في بعض متغيرات الشخصية و هي وجهة الضبط و مفهوم الذات الانجازية و تقدير الذات و يستمر هذا النمو، في حين لا يحدث في المجموعة الضابطة أي نمو لدى أفرادها في نفس

المتغيرات، و لا توجد فروق بين الجنسين في معـــدل الاستجابة لبرامـــج تنميـة دافـع الانجاز .

و كانت النتائج التي توصل إليها البحث كالتالي :

تحققت فروض البحث من حيث أن :

1 – حقق أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرامج نموا في دافعية الانجاز و استمر هذا النمو لفترة زمنية مدتها ثلاث شهور ، في حين لم يحدث أي نمو لدى أفراد المجموعة الضابطة في دافعية الانجاز .

2 – صاحب نمو في دافعية الانجاز لدى أفراد المجموعة التجريبية نموا في متغيرات الشخصية و هي وجهة الضبط و تقدير الذات و مفهوم الذات الانجازية و استمر هذا النمو في حين لم يحدث أي تغير في استجابات أفراد المجموعة الضابطة على نفس المتغيرات .

3 – عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في معدل استجاباتهم لبرنامج تنمية دافعية الانجاز .

دراسة نفيسة إبراهيم عبد العزيز (1994) :

" مشكلات طالبات المرحلة الثانية من التعليم الأساسي و علاقتها بالدافع للانجاز لدى عينة من المجتمع المصري و السعودي " دراسة مقارنة " .

يهدف البحث إلى التعرف على أهم مشكلات الطالبات المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، و المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، و مدى اختلاف بين مشكلات الطالبات المصريات و السعوديات، و هل تؤثر في الدافع للانجـــاز و مدى اختلاف الدافع بين المصريات و السعوديات، و توضح أثـــر الثقافة على المجتمـع و أثر اختلافهما على نوع المشكلات بالدافع للانجاز، و تقوم الباحثة بالتحقق من أهم المشكلات ، و أهم عناصر الدافع للانجاز بينهم .

أجري البحث على عينة من طالبات السنة الثانية إعدادي من مدارس حي البساتين الإعدادية الصباحية و المسائية بمحافظة القاهرة و السعودية ، و تكونت عينة الدراسة من 200 طالبة مصرية و أخرى سعودية ، و قد تم استبعاد الأسر الكبيرة و الصغيرة و اللاتي لا يعشن مع والديهما أو يعشن مع أحد الأقارب .

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

1 – مقياس مشكلات الطالبات " إعداد الباحثة " .

2- مقياس الدافع للانجاز " إعداد و نقد " نادية الشربوني " تقنين الباحثة .

3– مقياس الذكاء اللفظي " إعداد و تقنين " حامد زهران " .

4 – استمارة الحالة الاجتماعية و الاقتصادية للمصريات " إعداد سامية الجندي " .

و كانت الفروض و التساؤلات كالتالي :

1 – أن ثمة اختلاف من مجموعة الطالبات السعوديات و المصريات نحو مقياس المشكلات و الدافع للانجاز .

2 – أن ثمة ارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس المشكلات و المقاييس الفرعية لمقياس الدافع للانجاز للمصريات .

3 – أن ثمة ارتباط بين المقاييس الفرعية للمشكلات و المقاييس الفرعية للدافع للانجاز للمصريات .

4 – أن هناك مشكلات مشتركة بين المصريات .

5 – هناك عناصر الدافع للانجاز مشتركة بين المصريات .

6 – هناك مشكلات مشتركة للسعوديات و عناصر الدافع للانجاز مشتركة للسعوديات .

و كانت النتائج التي توصل إليها البحث كالتالي :

- أن هناك فروق بين الطالبات المصريات و السعوديات نحو المشكلات الاجتماعية و الشخصية و الإمكانيات و علاقة الطالبات بالمعلمات .

- تبين وجود فروق بين المصريات و السعوديات في الدافع للانجاز .

- أن هناك ارتباط بين المشكلات الاجتماعية و بين الرغبة في التفوق و سرعة الأداء لدى المصريات و بين المشكلات الشخصية، و أغلب المقاييس الفرعية لقياس الدافع للانجاز .

- وجود ارتباط بين الإمكانات و الرغبة في التفوق و بين الأنشطة الطلابية و الطموح و بين الشعور بالانتماء و أغلب المقاييس الفرعية لمقياس الدافع للانجاز للمصريات ووجود ارتباط بين المشكلات الفرعية للدافع للانجاز .

- وجود ارتباط بين المشكلات الاجتماعية و أغلب المقاييس الفرعية للدافع للانجاز للسعوديات و وجود ارتباط بين المشكلات الشخصية و بين عادات الاستذكار .
(سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص 397 – 398) .

تعقيب على الدراسات السابقة :

تبين من خلال الدراسات السابقة حول الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى ، أن هناك عدة دراسات حاولت الوصول و التعرف على العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز ، وكذلك معرفة ما إذا كان هناك فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للانجـــاز، فهناك من الباحثين، من افترض أن القدرة الأكاديمية و القلق ألتحصيلي يؤثران في الدافعية للانجاز و التحصيل الدراسي ، و هناك من لاحظ بان برامج تنمية الدافعية للانجاز لها دور هام في التأثير على الدافعية للانجاز، في حين اهتم البعض الأخر من الباحثين بدراسة المشكلات التي تتعرض لها الطالبات و التـــي بدورها تؤثـــر على دافعية الانجـــاز ، و مـــن بـــــين هذه المشكـــــلات (مشـــكـلات اجتمـــاعـــية ، شخصـــية، الإمكانيات ، الرغبة في التفوق ، سرعة الأداء ، الطموح) .

من خلال عرضنا للدراسات السابقة حول الضغط النفسي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، و الدافعية للانجاز و علاقتها ببعض المتغيرات ، و كان التعريف الإجرائي للضغط النفسي بأنه " تلك الصعوبات و المعوقات المادية و المعنوية التي تواجـــه التلميذ في بيئته الأسرية و المدرسية و الاجتماعية ، و تعوق قدراته على تحقيق أهدافه و إشباع حاجاته، و يعجز عن تحمل الصعوبات و الأعباء التي تفوق قدراته و طاقاته " . و منه يمكن اعتبار المشكلات (مشكلات اجتماعية ، شخصية ، الإمكانيات ، الرغبة فـــي التفوق ، سرعـــة الأداء ، الطموح) ضغوط نفسية ، و منه تتشابه هذه الدراسة مع دراسة بحثنا التي تتمثل في الضغط النفسي و تأثيره على الدافعية للانجاز لدى تلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .

الفـصـل الثـ ـاني :

الضــغـط النفســـي

تمهيد

1 – مفهوم الضغط النفسي

2 – أنواع و مصادر الضغط النفسي

3 – الآثار الناتجة عن الضغط النفسي

4 – النظريات المفسرة للضغط النفسي

تمهيد :

تحفل حياة الإنسان بأنواع شتى من المواقف التي يتعامل معها ، منها ما يقبل هو عليها و منها التي تفرض نفسها عليه و يصطلح عليها بالضغوط ، و هي متعددة الأنواع و المصادر ، فهي موجودة في الفرد نفسه و في علاقته مع الآخرين ، في أسرته ، و مدرسته ، و محيطه العام الاجتماعي و المادي .

الضغوط قد تكون ايجابية أو سلبية ، فهي تفيدنا في حياتنا لإثبات أنفسنا ، و قد نحتاج إلى قليل من الضغط لتجاوز تحديات الحياة ، الأمر الذي يساعدنا على التكيف و المحافظة على حياتنا . و هذا من شأنه أن يثير فينا الدافعية للإنجاز في أعلى مستوياتها . و يعرف هذا النوع من الضغط بالايجابي ، أما النوع الثاني فهو الضغط المحطم أو المدمر و يطلق عليه بالضغط السلبي . (فوزي محمد الهادي ، 2005) .

فما هو الضغط ، و ما هي أنواعه و من أين يأتي ؟ و ماهي أثاره ؟، و كيف تفسره مختلف النظريات التي تناولته بالدراسة ؟

هذا ما سنعمل على توضيحه في هذا الفصل .

1 – مفهوم الضغط النفسي :

كلمة ضغط يقابلها بالانجليزية Stress المشتقة من اللاتينية Stringere و التي تعني حالة الشدة ، القساوة ، البؤس ، الغلظ ، سوء الحظ أو المصيبة .

لقد استعملت كلمة ضغط في العلوم الفيزيائية كلمة الحمولة Load لتعني بها القوة الخارجية ، و كلمة الضغط Stress لتعني بها درجة التأثير الداخلي الذي يحدث بفضل القوة الخارجية .

لقد تم تداول كلمة ضغط Stress في العلوم الاجتماعية للدلالة على القوة التي تؤثر على الفرد و تسبب له بعض الآثار النفسية مثل التوتر و الضيق و بعض التغيرات الفسيولوجية .

و يعتبر كانون (Walter Cannon , 1929) أحد الرواد الأوائل في دراسة الضغوط ، حيث أشار إلى استجابة الهروب و المواجهة Fight Or Flight التي

يقصد بها أن الشخص عندما يواجه تهديدا فان جسمه يستثار مما يؤدي إلى تحفيز جهازه العصبي اللاإرادي ، و هذا ما تم تفسيره برد الفعل الهرموني للاستجابة للضاغط .

(Dominique Servant , 2000 , P 2)

و من رواد دراسة الضغوط النفسية نذكر أيضا هانزسيلي (Hans Seyle , 1936) الذي يعتبر من المساهمين الأوائل الذين حاولوا إعطاء تفسيرات حول الضغط النفسي ، و ذلك في دراسته و تجاربه على الحيوانات ، و قد وصف سيلي عرض التكيف العام ، أو زملة التكيف العام (Syndrome General d adaptation) بأنها استجابة الجسم للضغط ، و حدد ثلاثة مراحل لهذه الزملة و هي ، مرحلة التنبيه ، مرحلة المقاومة ، مرحلة الإنهاك ، و فضلا عنه قدم سيلي فكرة العلاقة بين الضغوط المتكررة ، و طويلة الأمد التي تؤدي إلى استجابة الإنهاك و التمزق Tear And wear و منه ظهور أمراض الضغط أو أمراض التكيف ، مثل أمراض القلب ، و ضغط الدم و الذبحة الصدرية .

(Michel Neboit & Michel Vézina ,2002)

على الرغم من الكتابات المختلفة حول موضوع الضغط النفسي من جانب المهتمين بالصحة النفسية و الجسدية ، إلا أن مصطلح أو مفهوم الضغط لا يعني الشيء نفسه لهم جميعا ، فقد اختلفت التعاريف في صياغة مفهوم موحد للضغط ، فيعرفه البعض على أنه عبارة عن استجابة لأي دافع ، و ذلك بطريقة لا إرادية و هذا ما بينه " هانزسياي " Hans Seyle " ،(نقلا عن عسكر ، 2000 ، ص 34) حيث عرفه بأنه " الاستجابة غير نوعية للجسم لأي طلب دافع ، كما أنه الطريقة اللاإرادية التي يستجيب لها الجسم باستعداداته العقلية و البدنية لأي دافع ، بينما يوضح " كامل محمد عويضة " (1996 ، ص 78) " إن الضغط النفسي هو المحطة الناتجة عن عدم القدرة على الموازنة بين المطالب و القدرة على تلبية هذه المطالب " ، و في نفس السياق يشير كل من " Mackat and Cox " (نقلا عن الرشيدي ، 1999 ، ص 17) ، إلى أن الضغط ظاهرة تنشأ من مقارنة الشخص للمتطلبات التي تتطلب منه قدرته على

مواجهتـــها ، و عندما يحدث خللا أو عدم توازن في الآليات الدفاعية الهامة لدى الشخص و عدم التحكم فيها، أي الاستسلام لأمر الواقع، يحدث ضغطا، كما تدل محاولات الشخصية لمقاومة الضغط في كلتا الحالتين النفسية و الفسيولوجية المتضمنة على حيل دفاعية سيكولوجية على حضور الضغط .

هناك من يرى أن الضغوط النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يختبرها الفرد في مواقف مختلفة من حياته اليومية و التي تشكل تهديدا له ، الأمر الذي يتطلب منه توافقا مع البيئة التي يعيش فيها و هذا ما بينه جمعة سيد يوسف (2000 ، ص 259) حيث قال أن الضغط النفسي هو " حالة تحدث عندما يواجه الأفراد أحداثا يدركون أنها تهدد وجودهم النفسي و الجسمي ، و يكونون غير متأكدين من قدرتهم على التعامل مع الأحداث، و يشمل الضغط الأحداث البيئية التي تدرك على أنها مهددة و استجابات الشخص لها " .

و في نفس السياق أورد عبد الخالق (1998، ص 32) تعريفا مفاده أن " الضغط النفسي هو العملية التي تفرض الأحداث البيئية أو الضغوط عبئا ثقيلا على الإنسان في مواجهتـــها، أو تمثل تهديدا له ، و يتعين عليه في أثناء الضغط النفسي أن يجد طرائق للتعامل مع المطالب البيئية ، كما أن الفرد يستجيب في أثناء الموقف الضاغط بواسطة استجابة معينة معدة للتخلص منه أو من أثاره ، و في أثناء ذلك تحـــدث تغيرات نفسيـــة و فسيولوجية ، كما تتتابع تغيرات لاحقة مع الفرد و ذلك حتى بعد انتهاء الموقف الضاغط " . و يضيف كوبر سميث " Cooper Smith , 1981 " (نقلا عن أمال محمود عبد المنعم ، 2006 ، ص 57) أن الضغط النفسي هو " عدم تكافؤ إمكانيات الفرد مع المطالب البيئية الموضوعة على عاتقه ، و قد تحدث المشكلة عندما تكون قدراته غير كافية لمواجهة المتطلبات الجسمية أو الاجتماعية " .

فضلا عما سبق يمكن أن يظهر الضغط النفسي على شكل أثار نفسية تتركها التراكمات المختلفة ، و يبدو أن هذه الآثار تظهر بما يعرف عند علماء النفس بالإحباط الذي يظهر على شكل حالة انفعالية شديدة بسبب عدم إشباع الدوافع ، و هو عادة ما يكون مؤشرا للفشل الذي تم التعبير عنه بشعور الفرد بخيبة الأمل ، و قد بينت عبد المنعم (2006 ، 56) أن " الضغوط النفسية تشير إلى الإحساس الناتج عن فقدان المطالب و الإمكانيات ، و يصاحبه عادة مواقف فشل ، حيث يصبح هذا الفشل في مواجهة المطالب و الإمكانيات مؤثرا قويا في إحداث الضغوط النفسية ، فالضغط إذن حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من إحباط دافع أو أكثر من الدوافع الفطرية المكتسبة " .

يرى فريق أخر من الباحثين أن الضغط النفسي هو عبارة عن استجابات انفعالية حادة و مستمرة تمثيلا للأحداث الخارجية و يشير إبراهيم عبد الستار (1998 ، ص118) أن الضغوط النفسية هي " أي تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة و مستمرة ، تمثيلا للأحداث الخارجية ، بما فيها ظروف العمل أو التلوث البيئي أو السفر أو الصراعات الأسرية ، ضغوطا مثلها في ذلك مثل الأحداث الداخلية أو التغيرات العضوية كالإصابة بالمرض أو الأرق أو التغيرات الهرمونية للعضوية " .

نستخلص من هذه التعاريف أن الضغط النفسي مفهوم يشير إلى كل المواقف و التغيرات التي تواجه الكائن الحي ، حيث تعترض طريقه و تشكل له تهديدا و هذا ما يشكل له عبئا ثقيلا على كاهله و هذا ما يتطلب منه التكيف و التوافق .

2– مصادر وعوامل الضغط النفسي :

يعيش الإنسان المعاصر حالة من التوتر و الخوف و القلق و ذلك كرد فعل على الضغوطات الكثيرة التي يواجهها ، فيستجيب لها فسيولوجيا و نفسيا و عاطفيا و اجتماعيا وسلوكيا .

فقد تعددت مصادر الضغوط بتعدد نشاط الإنسان ، فمصادرها اقتصادية ، اجتماعية ، ثقافية ، صحية .....

فقد حدد ماك جراث (Macgrath , 1976) ستة مصادر مختلفة و محتملة للضغوط و منها : الضغـــوط في بيـــئة العمل ،الضغط القائم على مهمة، الضغط القائم على الدور، الضغط الداخلي لموقع السلوك ، الضغط الناتج من البيئة المادية ، الضغط الناتج من البيئة الاجتماعية ، الضغط داخل النظام الشخصي .

و أكد ماكوبين و فيجلي (Mcubin & Figly , 1983) أن هناك نوعين أساسيين من بواعث الضغوط الأسرية ، مثل الزيادة في أفراد الأسرة الواحدة ، و التغيرات التي تحدث في العلاقات الأسرية ، و الأخرى ضغوط غير طبيعية ناتجة عن الكارثة التي تصيب الأسرة .

و يشير حسن مصطفى (1992) إلى وجود ثمان مجالات كمصادر لضغوط أحداث الحياة، هـي العمل و الدراسة و الناحية المادية ، و الناحية الصحية ، و الحياة الأسرية ، و الزواج و العلاقة بالجنس الأخر و الضغوط الوالدية ، و الأحداث الشخصية ، و ضغوط الصداقة ، و العلاقات بالآخرين .

(أمال محمود عبد المنعم ، 2006 ، ص 61) .

إذن الضغط النفسي (الضاغطات) متعددة و متنوعة ، و يمكن تقسيمها إلى فئتين عامتين اثنتين ، خارجية ، و داخلية .

2– 1 – الضغوط الخارجية :

2– 1 - 1– الضغوط البيئية :

تكمن في الوسط الذي يعيش فيه الفرد ، في البيئة الطبيعية مثل الغلاف الجوي ، درجة الحرارة ، و البرودة ، طبيعة التضاريس (صحراء – جبال) ، شحة الموارد الطبيعية ، الكوارث الكونية و أيضا ضغط السكني في الريف و في الأحياء الشعبية و ازدحام السكان و قلة الخدمات ، و ضغط ضيق السكن و قلة عدد الحجرات في المنزل و ضعف الإضاءة .

2– 1 – 2 – الضغوط الاجتماعية :

تتمثل في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ، مثل الشقاقات الأسرية ، التفاوت الحضاري و الثقافي ، كثرة أبناء الجيران ، الأقران المتنافسة ، صراع الأجيال ، اختلاف الميول و الاتجاهات ، صراع القيم ، قلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية و الوسائل التكنولوجية و ضغوط الأحداث الشاقة في الحياة ، فقد أو موت شخص عزيز ، كما أن الحوادث السارة يمكن أن تكون مصدرا للضغوط حيث تؤدي إلى تغير الحياة و تتطلب إعادة التوافق الثابت ، و أن التغيرات الحادة تجعل التوافق صعبا و تنتج الضغط .

2– 1 – 3 – الضغوط الاقتصادية :

و تمثلها الظـــروف و الوضعيات الاقتصادية للفرد و التـــي تســـبب له التهديــد و التوتـــر ، مثل ضغوط الفقر و البطالة ، انخفاض الإنتاج، التفاوت الطبقـــي ، فــقدان الثـــروة ، و يكون معنى الضغط هنا التباين بين المتطلبات التـــي ينبغي أن يؤديها الفرد و قدرته على الاستجابة لها كما أنه الشعور بالوطأة و العبء و عدم الرضا الناتج عن عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية .

2– 1 – 4 – الضغوط السياسية :

و على المستوى السياسي تنشأ الضغوط من عدم الرضا عن نظام الحكم، الصراعات السياسية، الصراعات النقابية، هيمنة بعض القوى، عدم أهلية النظام الحاكم ، ضغط الحكم بالنسبة للحاكم ، و يكون تعريف الحكم هنا أنه عدم الرضا و الشعور بالوطأة الناتج عن عدم التكيف مع الأوضاع السياسية القائمة . (أمال محمود عبد المنعم ، 2006 ، ص 62) .

2– 1 - 5– الضغوط المهنية :

هذه الضغوط ترتبط بمهنة الفرد و ما يقوم به من عمل مثل الشقاق مع الزملاء ، ضغوط قواعد العمل ، عدم الرضا عن المركز الوظيفي ، المرتب ، الترقية التمييز غير مبرر ، و يكون معنى الضغوط هنا الشعور بالوطأة و العبء و الثقل الناشئ من مهنة الفرد و مجموعة الصعوبات التي يواجهها الفرد في مهنته و عمله .

(هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 4 – 5) .

2– 2 – الضغوط الداخلية :

2– 2 - 1– خيارات نمط الحياة : الكافيين و النوم غير الكافي ، و جداول أعمال مثقلا .

2– 2 – 2 – الأشراك العقلية : التوقعات غير الواقعية، و أخذ الأمور بطريقة شخصية، و التفكير في الحصول على كل شيء ، أو لاشيء، المبالغة، و التصلب في الرأي .

2– 2 – 3 – الحديث الذاتي السلبي : التفكير المتشائم ، و النقد الذاتي ، و التحليل المفرط .

قد تتسبب الضغوطات الخارجية إلى ظهور ما يسمى بالضغط الداخلي مثل القلق و الإحباط و الاكتئاب و التوتر الزائد ، فمثلا إرهاق العامل و متاعبه تؤثر على حالته النفسية المتمثلة في الملل و عدم التوافق المهني و منه يؤدي إلى القلق النفسي .

كما أن الضغوطات الدراسية التي تتمثل في مثابرة المتمدرس في مختلف المراحل الدراسية لتحقيق النجاح و لتحقيق طموحاته في الحياة ، و إرضاء الوالدين ، و عدم تحقيق ذلك يؤدي إلى الإحباط و الصراعات النفسية و القلق المستمر .

(سمير شيخاني ، 2003 ، ص 12 – 13) .

يتضح مما سبق أن الضغوط النفسية تتشكل من مجموعة من الضغوطات المتراكمة ، كالضغوط الناتجة عن إرهاق العامل في عمله و عدم توافقه المهني، و الضغوطات الاجتماعية التي تتمثل في تفاعل الفرد مع الوسط الاجتماعي و الصراعات الناتجة من هذا التفاعل اليومي و المشاكل و المصاعب

و المتاعب التي تلاحقه ، و الضغوطات الاقتصادية التي لها أثر كبير على نفسية الفرد نتيجة الآثار التي تحدثها الأزمات المالية، إضافة إلى الضغوطات الأسرية المتمثلة في ما مدى توفـــــير الوالدين لمستلزمات الدراسية للأبـــناء و متابعة دراستهم ، كما نجد الضغوطات المدرسية المتمثلة في مثابرة التلميذ لتحقيق النجاح و تحقيق طموحاته في الحياة و تلبية رغبة الوالدين ، و عدم تحقيق ذلك يؤدي بالتلميذ إلى التـــوتر و الصـراع و القلق المستمر ، إذن الضغط النفسي هو محصلة لعدة عوامل تختلف باختلاف الظروف المحيطة بالتلميذ ، قد تكون مصادرها خارجية متعلقة بالبيئة ، و قد تكون ذاتية نابعة من التلميذ نفسه .

3– الآثار الناتجة عن الضغوط النفسية :

من طبيعة العلاقة بين المتغيرات النفسية أنها ديالتيكية و دائرة بحيث تكون مقدمـــــة و نتيجة في نفـس الوقــت ، و ينطبق هذا القول علــى طبيعة العلاقة بين الضغـوط كمتغير نفســي و المتغيرات النفسيـــة الأخرى ، فكما أن المتغيرات العقلية – الذكــاء القدرات الطـــائفيــة و العمليات العقلية العليا – كانت مؤثرة في الضغط من خلال متغيرات أخرى مثل الإدراك حيث يتوقف إحساس الفرد بالانضغاط على إدراك الواقعة أو الحادثة الحياتية ، فكذلك فان الضغط النفسي يؤثر في العمليات المعرفية ، اعتقد " شور Sheer " أن درجات العمر العقلي في اختبار رسم الرجل تحت ظروف الإحباط قد تناقصت .(هارون توفيق الراشدي ، 1999 ، ص 33) .

و الحقيقة هي أن الضغوط النفسية من هذا المنطلق تؤثر على كثير من المتغيرات النفسية و الفسيولوجية ، فهي تمثل محددا من محددات السلوك الإنساني حيث يشير موراي إلى أن الضغط يمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة ، و أننا سوف نعرف قدرا أكبر مما نعرفه عما يحتمل أن يفعله الفرد إذا كانت لدينا صورة لا عن دوافعه و نزعاته فحسب ، بل أيضا صورة عن الطريقة التي يرى و يفسر بها الفــرد البيئة .

و للضغـط تأثير على الانجــاز و الأداء البشري بصــفة عــامة ، فلقـد اقتــرح جروس و ماستنبورك Gross & Mastonbork أن تناقص العمل – الانجاز – يظهر بسبب الضغط أو في لغتهم أن حالة القلق لها تأثير ضار على سعة الذاكرة و الانتفــاع بــها ، كما إن حالة القلق المرتفعة تستخدم الذاكرة بندرة ، و بهذه الطريقة تستطيع أن تضعف ليس فقط المشكلات و لكن أيضا تضعف فاعليتها في المشكلات التي حلت .

و أثبت لانتز" Lantz " تأثير الضغوط على الأداء فأوضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال في ظروف الأداء العادي و ظروف الأداء الذي تعرضوا فيها للضغط ، و أن الأعمال التي خفضت عن ظهر قلب لم تتأثر بالموقف الضاغط بينما تأثرت الأعمال التي تتطلب جدلا .

و برهن سيلفان Sullivan أن التعرض للضغط النفسي أعقبه بطئ في مستويات التعلــم و التذكر .(هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 34) .

و أكد لاتسلي " Lancily " أن الضغط الناتج عن طلب انجاز أكبر كم ممكن من الأعمال في وقت محدد نتج عنه عدد كبير من الأخـطاء و الاختلافات في سلوك الأطفـــال ، كما أظهر نقصا في كفاءة الأداء نتيجة محاولتهم حــــل أكبر عدد من المسائل في وقت محدد كما جاء الحل على حساب الدقة ، كما أمكن ملاحظة تغيرات نوعية غير مرغوبة متكررة منها عدم الإصغاء ، النشاط غير المنظم ، النشاط الزائد .(هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 34) .

و يؤثر الضغط النفسي على الأداء الحسي الحركي فيقول لازاروس أن كثيرا من الدراسات أظهرت ضعف هذا الأداء عندما يكون الفرد معرضا للضغط ، و تأتي معاناة الضغوط الشعورية من خــلال الاضطراب و القلــق و الخلـل الذي يصيب الوظائـــف البيولوجيــة ، و أوضح ماكليلاند أن الأفـراد الذين قد قدموا توضيحا لأعراض قوة

الدافــع و ارتفاع قوة الضغط النفسي أظهروا ارتفاعا في إفرازات الهرمونات و ارتفاعا في ضغط الدم و تركيز أقل في اللعاب .

(Marilou Bruchon – Schweitzer & Robert Dantzer , 2003 , p 43) .

و يمكم أن تكون الضغوط منبهات هامة بالأعراض النفسية و الجسمية التي تكون عليها حالة الفرد ، فعندما يتعرض الفرد لحوادث ضاغطة في فترات زمنية متقاربة يكون لها علاقة واسعة بمختلف الأمراض الجسمية و العقلية .

و كما أن للضغط النفسي أثر على الأداء الحسي الحركي فانه له أيضا تأثير على النواحي البيولوجية والجهاز العصبي ، فأثبت هولمز و راه Holmes & Rahe أن الأحداث الضاغطة تحدث تعديلات لدى الفرد في توازنه، الميل إلى الاتزان و إفرازات الغدد و في الجهاز العصبي و تردد و استمرار الاستثارة التي تغير الاتزان الداخلي و تقلل من مقاومة الجسم و أوضح هيج " Hugge " أن الضغط له تأثير على مقاومة انطفاء حالة النشاط الكهربي للجسم .

و بذلت محاولات كبيرة لفهم مساهمة تأثير الحوادث الضاغطة على المزاج، فتشير الدراسات إلى أنه توجد علاقة قوية بين خبرة النجاح و الفشل و الحالة المزاجية باعتبار أن مفهوم المزاج يشير إلى الصفات التي تميز انفعالات الفرد عن غيره ، و من هذه الصفات درجة تأثر الفرد بالموقف ، نوع الاستجابة الانفعالية، ثبات الحالة المزاجية الغالبة، المرح و الاكتئاب، الســـرور ، الهدوء، و يرتبط المزاج ارتباطا وثيقا بالمحددات البيولوجيـــة و الفسيولوجية .

كما حاول بعض الباحثين أن يربطوا بين المزاج الفردي و أنماط معينة من الحوادث الحياتية، فوجــد برناردستار" Brandstatter " أن هناك علاقة ذات دلالة بين المـــزاج و النشاط الاجتماعي، فأفراد العينة كان مزاجهم جيدا عندما يكونون في تفاعل مع الآخرين أكثـــــر مما يكونـــون بمفردهم و وجد هيدي و هلمستروم و ويرنج Heady,

Holmstom & Weuring أ ن هناك علاقة بين حالة المزاج و وقوع الحادثة الضاغطة، فثبت أن الحوادث السارة تستدعي المزاج الايجابي الذي يعكس شعور الفرد بالمتعة و تكون واضحة في تعبيرات الأفراد اللغوية مثـل الحيوية ، السعـــادة ، النشـــاط و العكس فان الحوادث المؤلمـــة و غير ســــارة تستدعي حالة المزاج السلبــي التي تعكس حـــالة التعب و الشعور بالضيق .(هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 34 – 37) .

إذن التعرض المفرط للضغط ينجم عنه تشكيلة من الأعراض :

3– 1 –الأعراض الجسدية :

- تغيرات في أنماط النوم .
- التعب .
- تغيرات في الهضم ، الغثيان ، القيء ، و الاسهال .
- فقدان الدافع الجنسي .
- ألام الرأس .
- ألام و أوجاع في أماكن مختلفة من الجسم .
- العدوى .
- عسر الهضم .
- الدوار، و الاغماء ، التعرق ، و الارتعاش .
- تنمل اليدين و القدمين .
- خفقان القلب بسرعة و بقوة .
- نبضات قلب غير متوازنة .

3– 2 - الأعراض العقلية :

- فقدان التركيز .
- انحطاط في قوة الذاكرة .
- صعوبة في اتخاذ القرارات .
- التشوش و الارتباك .
- الانحراف في الوضع السوي . نوبات هلع .

3– 3 – الأعراض السلوكية :

- تغيرات في الشهية – الأكل كثيرا أو قليلا .
- زيادة في تناول الكحول و سائر العقاقير .
- الإفراط في التدخين .
- القلق المتميز بحركات عصبية .
- قلم الأضافر .
- وسواس المرض .

3– 4 - الأعراض العاطفية :

- نويات الاكتئاب .
- نفاذ الصبر و حدة الطبع .
- نوبات غضب شديد .
- فساد في العادات و الأحوال (كالنظافة) . (سمير شيخاني ، 2003 ، ص 18 – 19) .

إذن الضغوط النفسية تؤثر على الكثير من المتغيرات النفسية ، فهي تمثل محددا من محددات السلوك الإنساني ، فهي تؤثر على الانجاز و الأداء البشري ، و على الأداء الحسي الحركي و يظهر ذلك من خلال الاضطراب و القلق و الخلل الذي يصيب الوظائف البيولوجية للفرد ، و تعتبر كذلك منبها هاما للأعراض النفسية و الجسمية .

4– النظريات المفسرة للضغوط النفسية :

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية التي تفسر علـــى أســس بدنية بيولوجيـــة ، عقلية معرفية ، سيكولوجية و أخرى اجتماعية ، و قدمت في مجالها كثير من القواعـــد و المبادئ النظرية التي كشفت عن بعض من طبيعتها و ديناميكيتها و النتائج التي تنتج عن أثارها .

فالنسق الأول فسيولوجي عصبي قدمه هانزسيلي ، و النسق الثاني يتخذ من القلق وحدته التفسيرية لتفسير الضغوط النفسية و قدمه سبيلبرجر ، أما النسق الثالث فهو نفس اجتماعي اتخذ من الوحدات النفسية الاجتماعية وحدات تفسيرية ليقيم عليها بناءه النظري و قدمه

هنري موراي ، و النسق الرابع معرفي اتخذ من علاقة الفرد ببيئته و تقييمه للموقف الضاغط وحداته التفسيرية لفهم طبيعة الضغوط النفسية .

4– 1 - النسق النظري لهانزسيلي : Hans Seyle

كــان لطبيعة تخصصه الدراسي الأول تأثير كبير في صياغة نظريته فــي الضغــوط ، فلقد تخصص في دراسة الفسيولوجية و الأعصاب ، و ظهر هذا التأثير من خلال اهتمامه باستجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضاغط ، كما انــــه استخدم الســـم و الصدمات الكهربائية على الحيوانات كضواغط، و تلح المصطلحات الفسيولوجية في صياغته لمسلمات النظرية التي تقدم بها .

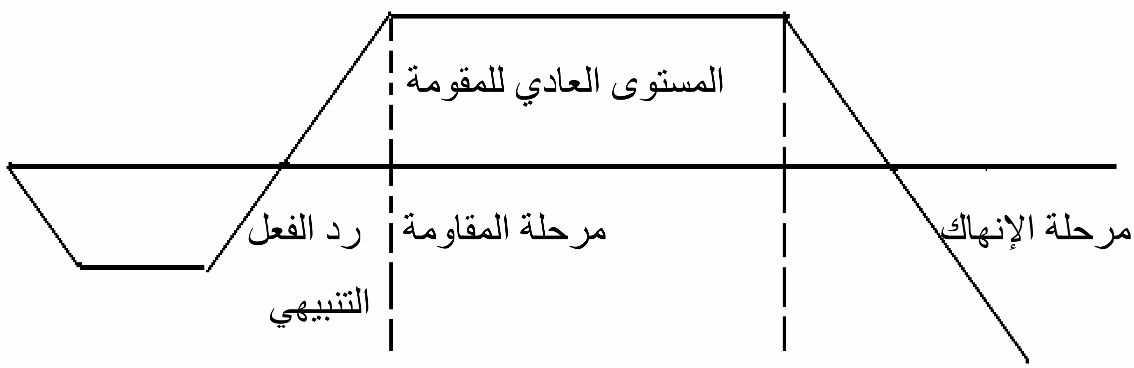
و يأتلف النسق الفكري لنظرية سيلي " Seyle " في الضغوط أن الضغط متغير غير مستقل و هو استجابة لعامل ضاغط ، يميز الفرد أو الشخص و يصفه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، و أن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعـــــج (موقف ضــــاغط) . و تعتبر هذه الاستجابة ضغطا، كما يكون حدوثها مصحوبا بأعراض تمثل بالفعل حدوث ضغط .

و يعتبر سيلي "Seyle " أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضاغط عالمية و هدفها هو المحافظة على الكيان و الحياة ، كما يربط بين تقدم الفـعل أو الدفـــاع ضد الضغــــط ، و بين التعرض المستمر المتكـرر للضاغط . (هـــارون توفيــق الرشـــــيدي ، 1999 ، ص 51) .

إذن في النظرية الفسيولوجية للضغوط بين هانزسيلي (1956) "Hans Seyle " أن استجابة الجسم للفعل الضاغط تظهر بما يسمى بزملة التكيف العام ، و بين أن الفعــل الضاغط يكون على شــكل (عامل فيزيائي ، عامل كيميائي ، عامل نفسي) أو علــى شكل (حرارة ، برودة ...) .

قدم سيلي رسما توضيحيا لنظريته :

الشكل رقم (1) : ثلاثة مراحل لزملة التكيف العام



(Maribou Bruchon Schweitzer & Robert Dantzer , 2003 , p 44)

1 – مرحلة رد الفعل التنبيهي :

تظهر هذه الاستجابة كرد فعل لعامل ضاغط، و ذلك من خلال إفراز هرمون الأدرينالين Hormone - Adrénaline مما يؤدي إلى الزيادة في نبضات القلب و يرتفع ضغط الدم و تزداد توترات العضلات .

(Marilou Bruchon- Schweitzer & Robert Dantzer, 2003 , P44 – 45)

كما تسمى هذه المرحلة بمرحلة الفزع , وفيه يظهر الجسم تغيرات و استجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط ، و نتيجة لهـذه التغيرات تقـل مقاومـة الجسـم ، و يوضح سيلي أنه في حالة أن يكون الضاغط شديدا فان مقاومة الجسم تنهار و تكون الوفاة . (هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 52) .

2 – مرحلة المقاومة : و هي مرحلة نشطة تظهر في حالة استجابة الجسم للفعل الضـــاغط و التي تتطلب منه التكيف .

و تحدث هذه المرحلة عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف ، و هنا تختفـي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى و تظهر تغيرات و استجابات أخرى تدل على التكيف .

(Marilou Bruchon Schweitzer & Robert Dantzer, 2003 , P 45)

3– مرحلة الإنهاك : في هذه المرحلة يكون الفرد قـــد وصل إلـــى مرحلة الخطـــر أو الإجـــهاد، و هي مرحلة تعقب المرحلة الثانية – المقاومة – و يكون فيها الجسم قد تكيف ، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت ، و أنه إذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة و مستمرة لفترة طويلة فأنه قد ينتج عنها أمراض التكيف التي تحدث عندما يتعدى مصادر الجهاز الفسيولوجي .

و يختم سيلي نظريته بتعريف الضغط على أنه " حالة من حالات الكائن الحي التي تشكل أساسا للتفاعلات التي يبدي فيها الفرد تكيفا أو سوء تكيف .

(هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 53) .

نستنتج من نظرية هانز سيلي ، أنـــه كشف عـــن ديناميكية البيئـــية الجسميـــة و الفيزيولوجية للضغوط ، فمنشأ الضغط عنده يكـون وراء السمـــــوم و ألأمـــراض و التعرض لإجراء العمليات الجراحية ، أما حالة الانضغاط فتنشأ من فـشل المـــقاومة و إحداث الانهيار .

4– 2 - النسق النظري لسبيلبرجر : Spielberger

يعتبر فهم نظرية سبيلبرجر في القلق مقدمة ضرورية لفهـم نظريته فـي الضغــوط ، فلقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق ، هما قلق الحــالة Anxiety State، و قلق السمة Anxiety Trait .

و في هذا الصدد يشير اسبيلبرجر إلى أن للقلق شقين يشملان ما يشار إليه على انه سمة القلق أو القلق العصابي أو القلق المزمن ، و كذلك مــا يسمى بحالة القلق أو القلق الموضــوعي أو قلق الموت .

و سمة القلق استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل الفرد القلق يعتــمد بصورة أساسيــة و مباشرة على الظروف الضاغطة ، و يربط سبيلبرجر في نظريته للضغوط بين قلق الحالة و الضغط ، و يعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسببــا لحالة القلق ، و ما يثبته علاقة قلق الحالة بالضغط ، يستبعده عن قلق السمة أو القلق العصابي الناتج عن الخبرة السابقة بالضغط ، حيث أن الفرد يكــون من سمات شخصيته القلق أصلا . (هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 54) .

و يهتم سبيلبرجر(Spielberger) في الإطــار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئيـــة المحيطة و التي تكون ضاغطة ، و يميز بين حالات القلق الناتجة عنها و يحدد العلاقة بينها و بين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة . فالفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعيـــة المناسبة لتخفيف الضغـــط (كبت ، إنكار ، إسقاط) أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهروب من الموقف الضاغط .

إذا كان سبيلبرجر قد اهتم بتحديد خصائص و طبيعة المواقف الضاغطة التي تؤدي إلى مستويات مختلفة لحالة القلق إلا أنه لــم يساو بـــيــن المفهومـــين (الضغط – القلق) ، و ذلك لأن الضغط النفســـي و قلق الحالة يوضحان الفروق بين خصائص

القلق كرد فعل انفعالي و المثيرات التي تستدعي هذه الضغوط (فالقلق كعملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعـــل لشــكل من الضغط ، وتبدأ هذه العملية بواسطة مثير خارجي ضاغط .

و يميز سبيلبرجر أيضا بين مفهوم الضغط Stress و بين مفهوم التهديد Threat فكلاهما مفهومين مختلفين .

فكلمة ضغط تشير إلى الاختلافات في الظروف و الأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف أي بمعنى توقع خطر أو إدراك ذاتي للخطر .

(Marilou Brouchon Schweitzer & Robert Dantzer , 2003 , p49) .

نستنتج من نظرية اسبيلبرجر للضغوط ، أن السمات عامل مؤثر في إحداث الضغوط النفسية، فسمة القلق باعتبارها ناتج من نواتج الضغوط ، فهي أيضا قادرة على إنشاء حالة من الانضغاط يعانيها الفرد .

4– 3 - النسق الفكري لهنري موراي Murray :

ينفرد موراي بين منظري الشخصية بعمق الفهم للديناميات التي تحدث داخل الكائن البشري من أجل لحظة انبثاق و لحظة تكيف وحدات التوازن النفسي ، و يتسم منهجه بالدينامية النفسية و مصطلحاته مفعمة بالحيوية المليئة بالحركة .

فمصطلح اللحظة Durance يكون لدى الفرد مليئا بالوقائـــع و التـــتابعات المتداخلـــة ، و يعني موراي بهذا المصطلح " الوحدة الزمنية للحياة التي تتضمن جميع الوقائع المتداخلة و هي تشمل على التعقيد الطبيعي لوحدة الشخص " .

و دائما تبنى النتائج على المقدمات ، فالإنسان كادح في بيئته من أجـــل إزالـــة التوتـــر ، فيكون الترتيب وسيلة إلى ذلك ، حيث يتضمن البرامج المتتابعة و المخططات التي تنقل الفرد من لحظته الآنية إلى تحقيق الهدف الذي يسعى إليه .

و يصل موراي إلى مستوى عال من الدينامية النفسية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة Need و مفهوم الضغط Stress و يعتبرهما مفهومان متكافئان في تفسير السلوك الإنساني، و يعد الفصل بينهما تحريفا خطرا ، كما يلتقي كل من الضغط و الحاجة في حوار ديناميي يظهر في مفهوم الموضوع ، و الذي يعني به موراي " وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز (الضغط) و الحاجة " و في هذه الأثناء قد يحدث أن ترتبط بعض الحاجات في إشباعها ببعض المواقف أو بعض الأشخاص و حينما يحدث ذلك فانه يظهر مفهوم تكامل الحاجة الذي يعبر به موراي عن الاستعداد الموضوعي ، أي أنه حاجة إلى نوع معين من التفاعل مع شخص معين أو موضوع معين .

و يوضح موراي أن القيم من أهم الموضوعات التي تتكون منها القوى البدنية و يذهب في قضية الدوافع و القيـم إلـى أبعد من أن يعمـل كل منهـما منفصل عن الأخـر و بمفـرده ، و لكن يلتقي ما هو نفسي بما هو اجتماعي و يأتلفان في وحدة دينامية فتكون هناك حاجات في خدمة القيم ، و يكون تأثـير القيم فـي السلوك باعتبارها معـا دوافـع ، و هكذا تكون القيمة جزءا من تحليل الدوافع .

و هكذا طبقا لوجهة موراي يصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات .

استطاع موراي أن يميز بين نمطين من الضغوط هما :

أ : ضغط بيتا : و هي دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد .

ب : ضغط ألفا : و هي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعي .

و يوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط غالبا بضغوط بيتا و من المهم برغم ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد ، و بين ضغوط ألفا الموجودة بالفعل .

و في مجال التمايز بين الموضوعات البيئية و قدرة بعضها علـى اجتذاب الفـرد أو صـده ، ففي هذه الحـالة يستخدم موراي مصطلح الشحنة الانفعالية العاطفية للقيـام بهذه المهمـة ، فتكون هناك شحنة ايجابية إذا كان الفرد يحب فهو ينجذب إلى موضوع معين ، في حين توجد شحنة سالبة إذا استثار الموضوع الكرة و التجنب و يفقد الموضوع

قدرته على الجذب و يكون صادا للفرد ، أما في حالة أن يكون الموضوع جاذبا و منفرا في وقت واحد ، فإن الفرد يوصف بأنه متناقض وجدانيا اتجاه الموضوع .

و هكذا طبقا لنظرية موراي تكون الحاجات النفسية قوى دافعة لكنها لا تعمل بمفردها و إنما تتضافر مع القوى البيئية في دينامية من أجل انبثاق السلوك الإنساني .
فالعوز الذي ينشأ عن وجود الحاجة يهدد كيان الفرد و يهز استقراره و اتزانه و يزيد من التوتر و الإلحاح من أجل الإشباع و يضل الإنسان يكدح و يناضل في بيئته و يبحث عن ميسرات تيسر له الإشباع و تحقيق اللذة ، فيتواجه مع الأشخاص و الموضوعات و الوضعيات و القوى البيئية و النماذج الاجتماعية و هذه إما تيسر أو تعوق الإشباع .
و في حالة أن تكون هذه القوى ميسرة و قادرة على الإشباع ، فض التوتر و استعاد الإنسان اتزانه و انتظامه ، أما في حالة أن تعوق إشباع الحاجات المثارة فتكون الضغوط ، و هنا تكون إزاء حالتين يطلق عليها مصطلح الضغوط :
أ – حالة وجود ذاتي للأشخاص و القوى و النماذج و الأنماط و القوالب و الوضعيات الاجتماعية في المحيط الفيزيقي الذي يعيش فيه الإنسان ، و هذا الوجود مادي بصرف النظر عن دلالة هذه الأشياء و يمكن أن نكشف عنه بالبحث الموضوعي و هذه الحالة سماها موراي ضغط ألفا Alpha .
ب – حالة دلالة الأشياء و الموضوعات و تنشأ عندما يكون لدى الفرد حاجة مثارة ، و ترتبط هذه الحاجة من أجل الإشباع ببعض الأشخاص و القوى و الوضعيات الاجتماعية و هذه الحالة سماها موراي ضغط بيتا Beta .
فالاعتبار هنا يكون للتفسير و التأويل الذي يلجأ إليه الفرد ، فليس الموضوعات و الأشياء هي ضواغط في حد ذاتها و إنما هي تكون ضاغطة عندما يدركها الفرد و يفسرها على أنها كذلك .(هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 55 – 68) .
نستنتج من نظرية موراي للضغوط ، أن المتغيرات البيئية و الأفراد الذين لا يستطعون تحقيق أهدافهم يتم تفسيرهم لها بأنها ضغوط ، و يعتبر مفهوم الحاجة و الضغط من العناصر الأساسية في تفسير السلوك الإنساني .

فما توصل إليه هانزسيلي يختلف عما توصل إليه اسبيلبرجر و موراي ، و كل نظرية تكشف عن جانب من الحقيقة الموجودة في ظاهرة الضغوط النفسية .

4– 4 - النظرية المعرفية : Cognitive Theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن الضغط ليس لوحده مسبب للحوادث الضاغطة ، فحسب لازاروس و فولكمان (Lazarus & Folkman 1984) فان الضغوط النفسية تكمن في علاقة تأثير و تأثر بين الفرد و البيئة المحيطة به ، حيث ينظران إلى هذه العلاقة في تقييم الفرد لها باعتبارها مرهقة ، حيث أن الضغوط النفسية تفوق إمكانيات الفرد و تشكل له تهديدا ، و يتم مواجهتها عن طريق التحدي للموقف الضاغط .

يعتقد لازاروس أن تقدير كم التهـديد ليـــس مجرد إدراك مبســـط للعنـــاصر المكونة للموقف ، و لكنه علاقة خاصة بين البيئة المحيطة بالفرد و خبراته الشخصـية مـــع الضغـــوط ، و يعتمد تقييم الفـرد للموقف على عوامل عديدة منها ، العوامـــل الشخصية و العوامـل الاجتماعية و العوامل المتصلة بالموقف الضاغط نفسه ، و للفروق الفردية دور هام في تقييم الفرد الموقف الضاغط ، و أن ما قد يعتبر موقفا ضاغطا لشخص ما قد لا يعتبر ضاغطا لأخر . (Benjamin Sahler , 2002 , p59)

لقد ميزا كل من لازاروس و فولكمان بين نوعين من أشكال التقييم هما :

1- التقييم الأولي :

التقييم الأولي يكون حسب الأشخاص الذين قيموا هذا الموقف الضاغط، أي حســب ايجابية أو سلبية الموقف الضاغط ، فقد يشكل الموقف الضاغـــط تهديدا ، و ذلك إما في فقــدان أو هلاك جسدي ، أو يكون على شكل إنذار ، تهديدا في العلاقات و الصلة بالآخرين ، أو إما احتمال وقوع التحدي في مواجهة الموقف الضاغط ، فمثلا الضجيج الذي يصدره الجـــــار، فالطالب الذي يراجع دروسه للامتحان ، ربما يقيـــم ذلك بتهديد أو إنذار للنجاح ، و ذلك يؤدي به إلى شعوره بالغضب .

فطبيعة التقييم يساهم أيضا في اختلاف في نوعية و شدة أو حدة التأثير و الانفعال ، فقد يؤدي الموقف الضاغط إلى الهلاك و الضيق و القلق و هي كلها تأثيرات سلبية ، كما قد يؤدي إلى التحدي كالشغف و هي تعتبر تأثيرات ايجابية .

يرى لازاروس أن الفرد حين يواجه موقفا ضاغطا فانه يقيمه أو يحدده واحدا من ثلاثة أنواع من التقييمات الأولية للموقف و هي :

1 – ليس له علاقة مناسبة بالموضوع .

2 – قد يكون الموقف الضاغط ايجابي ، لا يشكل خطرا .

3- ضاغط ، حيث عندما يقيم الفرد الموقف الضاغط بأنه يشكل له تهديدا ، فذلك أن التهديد قد وقع فعلا .

2- التقييم الثانوي :

تعتقد سوزان فولكمان (1984) أن عملية تقييم مصادر المواجهة ، تقييما ثانويا ، و هو ما يمكن أن يفعله الفرد لمواجهة الموقف الذي يقيم بأنه ضار أو مهدد .

يضع الفرد خلال التقييم الثانوي يده على جوانب القوة أو الضعف فيه سواء كانت في الناحية الجسمية أو المادية أو الاجتماعية .

يتمـــثل تقييم الإمكانيات الجسمية في الحـــــركة و النشـــــــاط و القدرة علــــى التحمل و المثابــــرة ، أما المصادر المادية فتشير إلى الإمكانيات المادية المسخرة لمواجهة الضغوط، أما المصادر النفسية فتتمثل في تقدير الذات و القدرة على حل المشكلات ، أما المصادر الاجتماعية فهي البحث عن الدعم و السند الاجتماعي .

ـ إعادة التقييم :

إن إعادة التقييم تحدث بعد أن يقوم الفرد بتقييم الحدث الضاغط ، و تقييم إمكانيات مواجهة الحدث ، حيث يقوم الفرد بعد تقييم الموقف و تقييم درجة تهديده – وفقا لما يثيره من درجة تهديد ، و ذلك بما يناسب مع المعلومات الجديدة التـــي يستمدها من خلال تفاعله

بالموقـف و البيئة المحيطة به ، فيقوم بتعديل تقييمه من جديد لمواجهة الضغوط التي تهدده .(هارون توفيق الرشيدي ، 1999 ، ص 69) .

يشير مفهوم Coping وفقا للنظرية المعرفية في الضغوط إلى المجهـدات المعرفيـــة و السلوكية الهادفة إلى السيطرة أو إلى خفض الأعباء الداخلية أو الخارجية الناتجة عن التفاعل مع الضغوط .

و تذكر سوزان (1984) أن أهمية هذا التعريف تكمن من خلال استقلالية عن نتائج المواجهة ، فبغض النظر عن نجاح أو فشل هذه المجهدات في مواجهة الضغوط .
(Benjamin Sahler , 2002 , p 61)

نستخلص من هذا أن النظرية المعرفية ترى أن الضغوط النفسية تكمن في علاقة تأثيـر و تأثر بين الفرد و البيئة المحيطة به ، و يتم تقييم الموقف الضاغط وفقا للعوامل الشخصية و العوامل الاجتماعية و العوامل المتصلة بالموقف الضاغط نفسه ، حيث يتم تقييم الموقف الضاغط على أساس ايجابيته أو خطورته و درجة تهديده و هذا ما يسمـــى بالتقييم الأولـــي، و عندما يحدد الفرد جوانب قوة و ضعف الموقف المهدد فيصبح في حالة التقييم الثانـــوي ، و إذا استطاع الفرد السيطرة على الموقف الضاغط أو على خفض من درجة التهديد ، نقول أن الفرد قد واجه الموقف الضاغط , كأننا نـقول أن النظرية المعرفية تقوم علـــى أســـاس – معرفة الموقف الضاغط – تحديده – مواجهته .

خلاصة :

لقد تم في هذا الفصل التعرض إلى موضوع الضغط النفسي ، و بعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم الإجماع على أن الضغط النفسي هو كل المواقف و التغيرات التي يواجه الكائن الحي في حياته اليومية و تعترض طريقه ، و تشكل له تهديدا و عبئا ثقيلا على كاهله إذا ما تكيف و توافق معها . و لقد تعددت مصادر أو أنواع الضغوط النفسية بتعدد نشاط الإنسان و فمصادرها اقتصادية ، اجتماعية ، ثقافية ، سياسية ، و صحية ، قد تؤدي إلى حالة من التوتر و الخوف و القلق و ذلك كرد فعل للضغوطات التي يواجهها فيستجيب لها فيسيولوجيا ونفسيا و عاطفيا و اجتماعيا و سلوكيا ، فالضغوط النفسية إذن تعتبر محددا من محددات السلوك الإنساني ، فهي تؤثر على أدائه الحسي الحركي و على انجازاته . كما تم تقديم في مجال الضغوط النفسية الكثير من القواعد و المبادئ النظرية التي كشفت عن بعض من طبيعتها ، و ديناميكيتها و النتائج التي تنتج عن أثارها ، فالنسق الأول فيسيولوجي عصبي قدمه هانزسيلي ، حيث كشف عن ديناميكية البيئية الجسمية و الفيزيولوجية للضغوط ، فمنشآت الضغوط عنده تكمن وراء السموم و الأمراض ، أما حالة الانضغاط فتنشأ من فشل المقاومة و إحداث الانهيار ، و النسق الثاني يتخذ من القلق وحدته التفسيرية لتفسير الضغوط النفسية و قدمه سبيلبرجر ، حيث بين أن السمات عامل مؤثر في إحداث الضغوط النفسية ، فسمة القلق باعتبارها ناتج من نواتج الضغوط ، فهي أيضا قادرة على إنشاء حالة من الانضغاط يعانيها الفرد، أما النسق الثالث ، فهو نفسي اجتماعي ، اتخذ من الوحدات النفسية الاجتماعية وحدات تفسيرية ليقيم عليها بناءه النظري و قدمه هنري موراي ، حيث نستنتج من نظريته أن الأفراد الذين لا يستطعون تحقيق أهدافهم يتم تفسيرهم لها بأنها ضغوط ، و يعتبر مفهوم الحاجة و الضغط من العناصر الأساسية لتفسير السلوك الإنساني .

الفـصـل الثـالـث :

الـــدافـــعيـــة للانـــجـــاز

تمهيد

1 – مفهوم الدافع

2 – سمات الدافعية

3 – بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

4 – أنواع الدوافع

5 – النظريات المفسرة للدافعية

6 – مفهوم الدافعية للانجاز

7 – النظريات المفسرة للدافعية للانجاز

8 – العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز

9 – قياس الدافعية للانجاز

تمهيد :

كثيرا ما نتساءل عن المصدر الذي يوجه سلوكنا و يؤدي بنا إلى البحث و السعي في سبيل تحقيق و إشباع أهدافنا و المثابرة و الاهتمام و حب الاستطلاع ، و ما وراء ذلك التوتر النفسي و الفيزيولوجي الداخلي الذي يعمل على التخفيف من حدة الخلل و إعادة التوازن للسلوك و للنفس بشكل عام ، و الذي تم تفسيره من طرف العلماء و الباحثين في علم النفس و إعطائه مصطلح الدافعية ، و إذا ما وصل الأمر إلى الرغبة في الأداء الجيد ، و تحقيق النجاح و التفوق و التخطيط للمستقبل من أجل تحقيق طموحات و أهداف الفرد فيطلق عليه مصطلح الدافعية للانجاز .

فما هي الدافعية ؟ و ما هي سماتها ؟ و ما هي المفاهيم المرتبطة بها ؟ و ما هي أنواعها ؟ و كيف تم تفسيرها من طرف النظريات التي تناولتها بالدراسة ؟ و ما هي الدافعية للانجاز؟ و كيف تم تناولها ؟ و ما هي العوامل المؤثرة فيها ؟ و كيف يتم قياسها ؟ .

1 – مفهوم الدافعية :

يوجد العديد من التعاريف لمصطلح الدافعية في الأدبيات التربوية و النفسية ، حيث تناول العديد من الباحثين و المفكرين موضوع الدافعية بالدراسة ، و سنحاول عرض بعض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية ، و ذلك بهدف محاولة إعطاء تعريف شامل للدافعية و ذلك انطلاقا من التفسيرات المقدمة من طرف هؤلاء .

يعرف بعض النفسانيين الدافعية بأنها قوة مستمرة تستثير سلوك الفرد للقيام بعمل ما و هذا ما بينه ماسلو Maslow من خلال تعريفه للدافعية حيث يقول " الدافعية خاصية ثابتة ، مستمرة ، و متغيرة ، و مركبة ، و عامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي " . (عبد اللطيف محمد خليفة ، بدون سنة ، ص 79) .

يتفق يونغ Young مع ماسلو في أن الدافعية قوة تحرك و تستثير سلوك الكائن الحي ، و لكن يضيف بأنها لا تقتصر على استثارة سلوك الفرد فقط و إنما توجهه نحو

تحقيق غاية معينة حيث يعرفها " الدافعية عبارة عن حالة استثارة و توتر داخلي تثير السلوك و تدفعه إلى تحقيق هدف معين " .

أما ماكليلاند فيرى أن السلوك الإنساني مدفوع و ذلك من أجل تحقيق الاعتبار للذات حيث يعرف الدافعية بأنها " إعادة التكامل و تحدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني "(عبد اللطيف محمد خليفة، بدون سنة ، ص 79 – 88) .

أما(سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص 143) فيعتبر الدافعية حالة داخلية أو ظروف خارجية تستثير سلوك الفرد و تعمل على استمرار يته و توجيهه .

و يتفف أحمد عبد العزيز مع سهير كامل أحمد بأن الدافعية هي الحالة الداخلية و الظروف الخارجية التي تستثير سلوك الفرد و توجهه ، و لكن يضيف بأنها لا تستثير سلوك الفرد و حسب بل كذلك توجهه نحو تحقيق أهدافه حيث يعرفها " الدافعية هي الرغبة الشعورية في شيء من الأشياء ، و هذا ما يسمى أحيانا مطلبا " (أحمد عبد العزيز سلامة ، 1988 ، ص 28) .

أما فريق أخر فيرى أن الدافعية تعتبر الطاقة الضرورية التي يحتاجها الجسم و ذلك من أجل النشاط و الحركة و هذا ما بينه (1993) Pantanella من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية حيث يقول عن الدافعية بأنها " الطاقة التي تسيرنا ، و التي نسعى وراءها " ، و يتفق معه (1988) Decker و لكنه يضيف بأنها " منبع الطاقة النفسية الضرورية للنشاط و الحركة أو التأثير "

(Pierre Vianin , 2006 , p 23) .

نستخلص من هذه التعاريف أن الدافعية هي مفهوم تشير إلى تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها و بأهميتها المادية أو المعنوية ، و تستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته ، و خصائصه ، و ميوله ، و اهتماماته ...) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء ، الأشخاص و الموضوعات و الأفكار و الأدوات ...) .

2- سمات الدافعية :

و بتحليل هذا التعريف يتضح لنا أن من أبرز سمات الدافعية السمات التالية :

2 – 1 – الدافعية قوة ذاتية داخلية : بمعنى أن الدافعية تعبر عن حالة ذاتية داخلية لا نستطيع ملاحظتها مباشرة بل نلاحظها و نستنتجها من قيام الفرد بسلوك معين ، أي أن الدافعية حالة تفترض وجودها ، فالطالب الذي يذاكر دروسه يجد و يحرص إلى الاستماع للمعلم ، و مناقشته لفهم ما يغمض عليه من مفاهيم إلى غير ذلك من سلوكيات يمكن ملاحظتها عنه ، فان تلك السلوكيـــات تجعلنا نستنـــتج أو نفترض أن لديـــه دافعـــــية أو التفوق الدراسي .

2 – 2 – الدافعية قوة تحرك السلوك : يعني أنها تثير الفرد للقيام بسلوك معين ، أي أنها تستثير طاقة الفرد للقيام بنشاط معين .

2 – 3 – الدافعية قوة مستمرة توجه السلوك نحو تحقيق غاية : فوظيفة الدافعية لا تقتصر فقط على استثارة سلوك الفرد ابتدءا للقيام بنشاط معين ، و إنما تمتد أيضا إلى تحفيز الاستمرار في هذا السلوك حتى تتحقق الغاية منه ، (و ليكن مثلا التفـــوق الدراسي) ، و من ثم تتحقق هذه الغاية لديه ، و من ثم يقال أن الدافعية بالنسبة للفـــرد كالمحـــــرك و المقود بالنسبة السيارة باعتبارها القوة التي تحرك سلوكه و توجهه خطاه نحو الغايــــــة أو الهدف المنشود .

2 – 4 – تستثار الدافعية بعوامل داخلية و عوامل خارجية : ومن أمثلة العوامل الداخلية حاجات الفرد (الحاجة لتحقيق الذات ، الحاجة للطعام ...) ، خصائصه (مستوى القلق لديه ، مستوى طموحه و تطلعاته ...) ، ميوله ، اهتماماته ، قيمه و اتجاهاته .

(حسن حسين زيتون ،2001 ، ص 329) .

3 - بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

من الأهمية ، و نحن بصـــدد تقديم تعريف مفهوم الدافعية، أن نـــميز بين هذا المفهـــوم و المفاهيم الأخرى التي ترتبط به ، مثل الحاجة ، الحافـــز ، الباعث ، العـــادة ، الانفعـــــال ، و القيمة .

3 – 1 – مفهوم الحاجة :

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالافتقاد إلى شيء معين ، و يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة التي يصل إليها الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين إذا ما تحقق الإشباع .

3 – 2 – مفهوم الحافز :

يشير الحافز إلى العمليات الداخلية للدافعية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين ، و تؤدي بالتالي إلى إصدار السلوك ، و يرادف البعض بين مفهوم الحافز و مفهوم الدافعية على أساس أن كل منهما يعبر عن حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة ، و في مقابل ذلك فان هناك من يميز بين هذين المفهومين ، على أساس أن مفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع ، حيث يستخدم مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية و الاجتماعية ، في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط .

و بوجه عام فان الحافز و الدافع يشيران إلى الحاجة ، بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد السلوك في اتجاه إشباعها.

3 – 3 – مفهوم الباعث :

.يعرف " فيناك " W , E , Vinacke " الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيسيولوجية أو اجتماعية ، و تقف الحوافز و المكافآت المالية كأمثلة لهذه البواعث .

3 – 4 – مفهوم العادة :

أشار كورمان إلى أن مفهوم العادة قد تم تضمينه كمتغير أساسي في بناء نظرية أو منحنى التوقع – القيمة - ، من قبل بعض الباحثين مثل أتكنسون، و برش ، و ذلك نظرا لأهمية هذا المفهوم في إعطاء القيمة النوعية ، و التوقع النوعي ، و في اختيار الفرد لسلوك معين يمكن انجازه .

و قد نشأ نوع من الخلط بين استخدام كل من مفهوم العادة و مفهوم الدافع ، و على الرغم من وجود اختلاف بينهما ، فالعادة تشير إلى قوة الميول السلوكية ، التي ترتقي و تنمو نتيجة عمليات التدعيم ، و تتركز على الإمكانية السلوكية ، أما الدافع فيتركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة ، و بالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات .

و قد يكون التباين في العادات أو السلوك المتعلم ضئيلا أو محدودا بين الأفراد ، في حين أن الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين ، حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغير السلوك عبر المواقف المتشابهة .

3 – 5 – مفهوم الانفعال :

كثيرا ما يخلط الباحثون بين مفهوم الانفعال و مفهوم الدافع ، حيث ينظر بعض الباحثين إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات ، في حين ينظر البعض الأخر على أن بعض الدوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة .

و يعد الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة ، فهو يتضمن الخوف و الكراهية ، و الغضب ، كما يتضمن السعادة ، و البهجة ، و الاستثارة .

و ينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها أقل عقلانية بالمقارنة بالدافعية ، و لكنها تتضمن عمليات معرفية أيضا ، فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية و بالإضافة إلى ذلك فان الانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية ، و لذلك فان التمييز الدقيق بين الدوافع و الانفعالات لا يمكن تحقيقه في كل الحالات ، فالانفعالات تعمل أحيانا كالدوافع في توليد الاستجابات ، فالغضب على سبيل المثال في موقف ما يمكن أن يدفع الفرد لأن يسلك بشكل معين في هذا الموقف ، و بالتالي يستخدم البعض كل من الدوافع و الانفعالات على أنها يعنيان الشيء نفسه .

3 – 6 – مفهوم القيمة :

هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام كل من القيمة و الدافع ، و النظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية و قد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية .

فعلى سبيل المثال اعتبر ماكليلاند الدافع للانجاز بمثابة قيمة ، ولسون من خلال نتائج دراسته التي أوضحت أن هناك ارتباطا مرتفعا بين دافع الأمن ، و قيمة الأمن القومي على مقياس القيم لروكتش .(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص 82) .

نستخلص مما سبق أن الدافعية مفهوم يرتبط بالمفاهيم المذكورة سابقا ، فقد تكون الدافعية سببا و نتيجة في نفس الوقت ، حيث أن الحافز و الدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة ، و لتنشيط الدافعية نحتاج المحفزات البيئة الخارجية و هذا ما يعبر عنه بالباعث ، كما أن الانفعال قد يكون نتيجته دافع في حين هذا الأخير قد يكون سببا في توليد استجابات انفعالية معينة ، كما أن الدافعية ترتبط بمفهوم العادة حيث يؤدي تذبذبها إلى إحداث تغيرات في سلوك الأفراد .

4 - أنواع الدوافع :

يخضع سلوك الإنسان لنوعين من الدوافع : دوافع فطرية و دوافع مكتسبة .

4 – 1 - الدوافع الأولية :

و تتميز تلك الدوافع بأنها وراثية و لذلك فان لها عدة تسميات ، فيطلق عليها أحيانا دوافع فطرية أو دوافع فسيولوجية ، و عموما فان تلك التسميات إنها تعني أن الإنسان يولد مزودا بها و تؤثر على سلوكه و تتبع نظاما ثابتا في ارتقائها .

و تتطلب تلك الدوافع ضرورة إشباعها و ذلك أنها ترتبط ببقاء الإنسان و احتفاظه بحياتـــه و يتم إشباع بعض تلك الدوافع عن طريق التنظيم الذاتي ، أي عن طريق الأفعال المنعكسة كالدافع إلى التنفس كنتيجة لحاجة الجسم إلى الأكسجين أو الحاجة إلى تنظيم درجة حرارة الجسم حيث تنظمها ميكانيزمات فسيولوجية أوتوماتيكية و حينما يزداد هذا الدافـــع و يقوى نتيجة لظروف غير مناسبة فان الفرد يحتاج إلى القيام بسلوك معين

يساعده على الاحتفاظ بدرجة حرارته على الرغم من أن الحاجة إلى الطعام و الشراب يعتبران من الحاجات الأساسية إلا أن إشباعها لا يتوقف على نشاط انعكاسي و إنما يتطلب مساعدة خارجية في مراحل الحياة الأولى كما يتطلب من الفرد أن يقوم بسلوك معين في مراحـل العمر المتقدمة ، و على الرغم من أن تلك الدوافع لا تتأثر بعملية التعلم أي أن التعلم لا يؤثر عليها سواء بالتغيير أو الإلغاء بمعنى أن الفرد لا يمكنه استبدال تلك الدوافع بدوافع أخرى متعلمة كما لا يمكنه الاستغناء عنها أو تجاهلها إلا أن التعلم يؤثر على أساليب التعبير المعبرة عن تلك الدوافــع من حيث تهذيب السلـوك المشبع لها لكــي يتفـق مع القيـود الاجتماعـية ، و يؤدي إرجاع إشباع تلك الدوافع إلى زيادة حدة التوتر لدى الفرد .

و تعمل الدوافع الأولية تبعا لحاجة الأعضاء و نشاط الخلايا ، فزيادة نشــاط الخلــــية أو نقصه يؤدي إلى توتر و عدم توازن و تظهر الحاجة لخفض هذا التوتر و تحقيق التوازن عن طريق سلوك معين يتفق مع مطلب الدافع .

4 – 2 - الدوافع الثانوية : (الدوافع النفسية أو الدوافع المكتسبة) :

إن حصر الدوافع النفسية يعتبر غاية في التعقيد ، و محاولة التفريق بين ما هو فطـري و ما هومكتسب يعتبر أمرا غير مجدي ، و يميل العلماء إلى أن الدافع المكتسب إنما هو تعديل تدريجي يطرأ على الدوافع الأولية و يزداد هذا التعديل مع تزايد النمو حتى ليتصور البعض أن هناك دوافع مكتسبة جديدة قد ظهرت ، فاكتساب الفرد لأساليب سلوكية جديدة نتيجة احتكاكه بالبيئة تجعله لا يقوم بإشباع حاجاته البيولوجية إشباعا مباشرا ، فالدافع الجنسي يخضع في إشباعه إلى تقاليد المجتمع و الحصول على إرضاء المحيطين به ، و الدافع إلى تكوين أسرة و رعايـــة الصغــــــار و الشعــــور بالانتماء و الاستقرار ، كل تلك الدوافع و إن كانت مكتسبة إلا أنها تنبع أساسا من دافع بيولوجـــي و تشبع بطرق مختلفة في حدود الإطار الاجتماعي و التقاليد التــي يفرضــــــها المجتمع ، و بذلك فان الدوافع إنما تشبع عن طريق السلوك الذي يتم اكتسابه من البيئة .
(سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص 148 – 152) .

إذن يتحفز الفرد للتعلم و يواصله نتيجة للعديد من الدوافع، أبرزها الأنواع الثلاث الآتية :

1 – الدوافع الداخلية : و هي تلك القوة التي تحرك سلوك الفرد و توجهه نحو تعلم موضوع ما ، و يكون مصدرها داخل الفرد نفسـه مثل : انجذاب الـفرد المتعلم لهذا الموضـوع و رغبته الذاتية في دراسته ، إرضاء لحب الاستطلاع لديه، أو الشعور أن الموضوع مبهج أو سار له و اعتقاده بأن تعلم ذلك الموضوع يمكنه من تنمية الكفايات التي تجعلـه متمكنا منه .

و من خصائص الموضوع الذي يثير و يوجه تلك لدوافع الداخلية :

- ارتباط الموضوع بحاجات المتعلم و ميوله و اتجاهاته و قيمه .
- كون الموضوع ذا صلة و أهمية بحياة الفرد و بقدرته على حل مشكلاته .
- وضوح الموضوع .(محمد الطيب سعداني ، 2000، ص 116) .

2 – الدوافع الخارجية : و هي كما يدل مسماها تعبر عن قوة محركة و موجهة للتعلم تستثار من خارج الفرد ، أي تكون بواعثه خارجية و من أبرز هذه البواعث :

أ – المكافئات : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم للحصول على مكافأة و من أنواعها : المكافئات المادية (النقود ، الجوائز ...) ، الدرجات ، التقدير ، المدح و الثناء .

ب – التقدم الدراسي و المهني : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم بهدف الحصول على شهادة دراسية تمكنه من مواصلة التعلم في مراحل تعليمه ، و تمكنه من الحصول على مهنة يكسب منها عيشه .

ج – التنافس : فالفرد يكون مدفوعا للتعلم رغبة منه في منافسة الآخرين و التفوق عليهم .

3 – الدافع الحاجة إلى الانجاز : الفرد يحفز للتعلم رغبة منه في الوصول إلى مستوى معين من النجاح و التميز في انجاز الأعمال و المهام و الأنشطة المدرسية التي فيها نوع من التحدي . (A – Lieury & F – Fenouillet , 1996 , p 28)

يتضح مما سبق أن وراء سلوك الفرد دوافع عدة ، منها ما هـي وراثيـة فطـرية ، و منها ما هي مكتسبة من البيئة المحيطة بالفرد ، و منها ما هي ذاتية نابعة من الفرد نفسه .

5 - النظريات المفسرة للدافعية :

تثير مسألة طبيعة الدافعية و نظرياتها جدلا كبيرا بين علماء النفس و هم يواجهون في هذا الصدد صعوبات في تحديـــد بعض المفاهيم السيكولوجية كالذكـــاء و الابتكــــار أو الشخصـــية، و قد قام هؤلاء العلماء بـــعدد من النظريات حيث تختلـــف باختلاف نظرتهم للإنســـان و للسلوك الإنساني و باختلاف مبادئ المدارس التي ينتمـــون إلـيها و من أبرز هذه النظريات :

5 – 1 – النظرية الارتباطية :

تقوم هذه النظرية على أساس تعلم السلوك و ذلك عن طريق سياقات الاشتراط التي تتمثل في (الاشتراطي الكلاسيكي لواطسن و بافلوف 1920) . (الاشتراطي الإجرائي لسكينر 1938) ، و (التعلم الاجتماعي لباندورا 1965) ، و يعد ثرونديك من أوائل العلماء الذين تناولوا مسألة التعلم تجريبيا، و قام بمبدأ المحاولة و الخطأ كأســاس للتعلـــم و فسر هذا التعلم بقانون الأثر Law Of Effect ، حيث يؤدي الإشباع إلى ضعف الاستجابة ، و طبقا لهذا القانون يشير البحث عن الإشــباع و تجـــنب الألـــم أو الانزعاج إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في ضوء مثير معين .
(عبد الحميد نشواتي ، 1998 ، ص 207) .

5 – 2 – النظرية الإنسانية :

تقوم هذه النظرية على أن سلوك الإنسان موجه نحو تحقيق غايات عليـــا ، كتحقيـــق الذات ، و تحقيق الاعتبار للذات عن طريق دافع الانجاز ، كما تقوم هذه النظرية بتفسير الدافعية عن طريق علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم ، كما هو الأمر بالنسبة للنـــظرية الارتبـــاطية ، و تنســـب معظـــم مفـــاهيم هـــذه النظــــرية إلـــى ماسلو (Maslow , 1970) الذي يفترض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعا بدلالة مفاهيـم الارتباطين أو السلوكيين، كالحافـز و التعزيـــز وترى هذه النظرية أن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجـــات بيولوجية معيـــنة، و أن دوافع أداء الفرد لا تكمن في الظـــواهر الخارجية و إنما تتمثل في

حاجاته الداخليـــة (الذاتية) للأداء و التعلم ... بهدف تحقيق ذاته ، فالفرد غير المدفوع لا تكن له الفرصة لإشباع حاجاته الذاتية و تحقيقها في الأداء و التعلم .

و يفترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات ، غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك الفرد إلا بعد إشباع

الحاجات الدنيا كالحاجات البيولوجية ، و الحاجات الأمنية ، لذلك يصنف ماسلو حاجات الفرد على نحو هرمي و يحددها بسبعة أنواع .

1 – الحاجات الفسيولوجية :

تعتبر الحاجات الفسيولوجية المحور الرئيســـي الذي تنطلق منه نظرية ماسلو في الدافـــعية ، حيث أن إشباع هذه الحاجات يعتبر ضروريا للحفاظ على بقاء الفرد و كذلك للحفاظ على نوعه ، و تتسم الحاجات الفيسيولوجية بكونها حاجات فطرية عامة ، يشترك في الحاجة إليها جميع الأفراد باختلاف بيئتهم و أجناسهم و أعمارهم ، لأنها حاجات عضوية مرتبطة بشروط خاصة تتعلق بجسم الكائن الحي و الحفاظ على توازنه .

و يمكن حصر تلك الحاجات بالحاجة إلـــى الغذاء و المـــــاء و النوم و الراحـــــة و الجنـــس و الهواء و الحرارة و السكن و الملبس ، و تعتبر تلك الحاجات من أكثر الحاجات إلحاحـــا و قوة ، فعندما يحرم الفرد منها تصبح كل حاجاته الأخرى و كأنها غير موجودة .

فالشخص الجائع ستتجه كل دوافعه للبحث عن الطعام و الحصول عليه و يبقى كذلك حتى يجد الطعام و يأكل ، و عندما تشبع حاجة الطعام ستختفي الحاجة و ينعدم تأثيرها على السلوك و ستظهر بـعد ذلك حاجات أخرى التـــــي ستحل المرتبة الأولى و لكن بقوة أقـــل ، و هكذا فكلما تسنى للفرد إشباع حاجة معينة فإنها ستهمل و تختفي و سيظهر غيرها من حاجاته الأخرى ، و هذا يعني أن إشبــــاع الفرد لحاجاته العضوية سيحرره من سيطـــرتها و تأثيرها على دوافعه و بالتالي على سلوكه و ستمنح الفرصة لحاجات أخرى .

2 – حاجات الأمن :

تشير هذه الحاجات إلى رغبة الفرد في السلامة و الأمـــن و الطمأنينة و في تجنب القلـــق و الاضطراب و الخوف ، و حاجة الإنسان إلى الأمن قد تولد لديه نزعة إلى الادخار مما يؤدي إلى مضاعفة الجهد ، و يتوفر الأمن النفسي للفرد من شعوره بأنه قادر على البقاء على علاقات مشبعة و متزنة مع الناس كأفراد الأسرة و الأصدقاء و زملاء العمل ، والفرد الذي يفتقد إلى الشعور بالأمن لا يستطيع أن يستجيب للمواقف التي تنطوي على شيء من الخطـر ، بل يستجيب لها مدفوعا بما يشعر من مخاوف و عدم الأمـــــن و بالتالي يكون سلوكه قسريا . (علي أحمد عبد الرحمان ، 2006 ، ص 101) .

3 – حاجات حب الانتماء :

و يطلق على هذه الحاجات أحيانا بالحاجات الاجتماعية ، و تنطوي على رغبة في إنشاء علاقات وجدانية و عاطفية مع الآخرين بعامة و مع الأفراد و المجموعات الهامة في حياة الفرد بخاصة ، و تتبدى هذه الحاجات في الشعور الذي يعـانيه الفرد لدى غياب أصـــدقائه أو أحبابه أو المقربين لديه ، و يعتقد ماسلو أن مساهمة الفرد في الـــحياة الاجتماعية محددة أو مدفوعة بحاجاته للحب و الانتماء و التواد و التعاطف و إن حـــالات العصيان أو التمرد خاصة عند الشباب قد تنجم من عدم إشباع مثل هذه الحاجات .

4 – حاجات التقدير و احترام الذات :

تعكس تلك الحاجات رغبة الفرد في احترام الذات أو النفس و احترام الغير له بصورة مستمرة و كذلك برغبته في احترامه للآخرين ، إن هذه الحاجة تظهر رغبة الفرد في الشعور بأهميته و قيمته للآخرين ، و من ثم انتزاع اعتراف الآخـــرين بتلك الأهمـــــية و القيمة بحيث يرونه كذلك و يقرون له بذلك فيمنحونه الاحترام و التقدير و لكن لابد أن يستند ذلك الاحترام و التقدير على القدرات العقلية التي يمتلكها الشخص ، و التي تعكس إمكانياته و قدراته على الانجاز و العمل فهي السبيل لحصول الفرد على احترام الآخرين و تقديرهم ، و بدونها تصبح رغباته من باب الأحلام و التمنيات .

و يمكن أن تصنف هذه الحاجات إلى نوعين :

النوع الأول : حاجات الفرد إلى احترام الذات ، و الثقة بالنفس ، الشعور بالكفاءة الشخصـية ، الشعور بأنه شخصية فذة فريدة و امتلاك القوة و الحرية و الاستقلال .

النوع الثاني : يتضـمن حاجات الفـرد فـي الحصـول علـى المـركـز و الهيبـة ، و الاعتـبار ، و السمعة الطيبة رغبـة منه في كسب احترام و تـقدير الآخرين لذاتـه و اعـترافهم بـذلك ، فالفرد يرغب في الوصول إلى مركز مرموق ، أي علـى مكانة عالية في البناء الاجتماعي ، و يعتبر قبول أعضاء الجماعة لعضوية الفرد بمثابة منـحة ، لذلك يسعى الفرد إلى تحقيق مكانة مرموقة و ذلك باحتلال مركز قيادي داخل الجماعة . (علي أحمد عبد الرحمان ، 2006 ، ص 102) .

5 - حاجات تحقيق الذات :

يقصد ماسلو بتحقيق الذات الاستثمار الأمثل لطاقات و إمكانيات الفرد و السلوك بصورة عفوية، كما هي حقيقته لا كما يريد الآخرين ، فالشخص الذي حقق ذاته يحس بتقبله لذاته كما هي، و بثقة بنفسه و السير بناءا على معتقدات ثابتة يؤمن بها ، ولا يعني ذلك أن من حقق ذاته يخالف الأنماط الاجتماعية أو العرف السائدة ، و إنما يسايرها إذا خالفت ما لديه من مبادئ .

6 – حاجات المعرفة و الفهم :

تشير هذه الحاجات إلى الرغبة المستمرة في الفهم و المعرفة و تظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية و الاستكشافية و في البحث عن المزيد من المعرفة و الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات ، و يرى ماسلو أن حاجات الفهم و المعرفة هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد عن غيرهم ، فعندما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها الرغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل و التنظيم و البحـث فـي العلاقـات ، و يلعب هذا النوع من الحاجات دورا حيويا في السلوك الأكاديمـي للأفراد ، لأن عملية استثارها و تعزيزها تمكن من اكتساب المعرفة و أصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية .

7 – الحاجات الجمالية :

تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية ، و تتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب و النظام و الانساق و الكمال سـواء فـي الموضوعات

أو الأوضاع أو النشاطات ، و كذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيــحة التي تسود فيها الفوضـــى و عدم التناسق ، و على الرغم من اعتراف ماسلو بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينـــزع إلى البحث عن الجمـــال بطبيعتـــه ســـواء كـان طفلا أم راشدا .

(علي أحمد عبد الرحمـــان ، 2006 ، ص 103) .

5 – 3 – النظرية المعرفية :

المنظور المعرفي يركز على ضرورة لفت النظر إلى الهدف الأساسي و الجوهري من التحصيل و التعلم ، و هو الحفظ ، كما يحث أيضا على أهمية الهدف من التعلم بالنسبة للتلميذ ، و ضرورة تقبل الفكرة و هي أن المعرفة هي قبل كل شيء .

أعمال الباحثين , Albert Bandura , Marty Covington , Carol Dweck . Jackie Eccles , Susan Harter ,Hazel Markus , أخذتهم الفـــكرة و فهـــم حـــول اليقين و الاقتناع بأن أهداف الفرد ، و انتصاراته ، و توقـــعـــاته ، و شعـــــوره و إحساسه ، كلها عوامل تؤثر في دافعيته و نتائجه الدراسية ، كما يؤكدون على أهمية العوامل الخارجية في التأثير على دافعية التعلم ، مثل : السند الاجتماعي ، المـــقاربة النفســـية (الحنان و العطف) ، الاحترام و التشجيع من طرف الآخرين ، كما أن للعوامل الداخلية تأثير على الدافعية للتعلم كحب الاستطلاع و الرغبة الذاتية للدراسة ...

(Barbara . L . Mccombs . James . E . Pope . 2000 . P 24 – 25).

Dweck (1986) ميز بين أهداف التعلم و أهداف النتائج القياسية ، حيث بين أن التلاميذ الذين يسعون إلى أهداف التعلم ، يتحكموا في قيمة أو نشاط الوظيفة المعرفية الجديدة التي تسمح لـــهم بكسب أو نـــيل و تحسين تعلمهم ، و تنـــمية كفاءتهم ، انه إذن حث عن العمل أو الواجب الصعب الجديد ، و يتمنون النهوض بالتحدي لنيل الكفاءة و هي التعلم الأشياء الجديدة ، و الرسوب ليس له اهتمام عندهم ، انه يعني ببساطة بالنسبة له كجهد إضافي أوجب من أجل إستراتيجية أكثر فعالية للتعلم ، على عكس التلاميذ الذين يسعون إلى الحصول على النتائج القياسية ، يتصفون بالسعي وراء متابعـــة الغايـــــات

و الأهداف من الاعتراف الاجتماعي ، كنيل أحسن النقاط (العلامات) و ذلك من أجل إعجاب معلمهم (الأستاذ) ،أو لنيل الثمن أو (السعر) ، يتمنون قبل كل شيء نيل تقييم مناسب لدافعيهم و ذلك من أجل الحصول على حكم أو قوة التمييز و بصيرة ايجابية من طرف المعلم .

كيف يدفع التلميذ للتعلم في علم النفس المعرفي ؟

1 – الأهداف :

- يجب أن نعرف التلميذ بالنشاطات التي له علاقة بأهداف التعلم .
- نعرف التلميذ بأخطائه .
- مساعدة التلميذ الذي لديه دافعية للتعلم و التلميذ الذي ليس لديه دافعي التعلم .

2 – الذكاء :

- مناقشة أو مجادلة التلميذ لمعرفة كفاءته و قدراته العلمية .

3 - القيمة :

- لفت النظر إلى القيمة من العمل أو الواجب المدرسي ، وإحساس التلميذ بقيمة المهمة التي أنسبت إليه .

4 – التشدد أو الصرامة :

- استعلام بالتلاميذ بصرامة العمل .
- يطلب من التلميذ أن يخصص " جدول عن وضعيته الدراسية " يسمح له بمعرفة أين هو من تعلمه .
- توقع " كراس الواجبات و الدروس " المناسب للتنظيم (التخطيط ، تسيير الوقت مراقبة دروسه ...) .
- تنبيه التلاميذ بالوقت المكرس لتنفيذ أعمالهم .
- مساعدة التلاميذ على التنبؤ بالعقبات التي تضايق بلوغ أهدافهم الدراسية .

5 – الإستراتيجية :

- مساعدة التلميذ على اكتشاف المناهج و أساليب و استيراتيجية الفعالة لبلوغ الهدف .

- تقديم للتلاميذ المـــعارف الكامنة (أي التي تحتاج إلى حل) و الـــشروط المـــناسبة لذلك، و ليس فقط المعارف الظاهرية التي تعودوا عليها .

(Pierre Vianin , 2006 , P91 -92)

6 - مفهوم الدافعية للانجاز :

لقد تناول العديد من المفكرين و الباحثين موضوع الدافعيـــــة للانـــــجاز بالدراســـة ، و سنحاول عرض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للانجاز .

عرف موراي الحاجة للانجاز بأنها تشير إلى رغـــبة أو ميل الفـــرد للتغلب على العقبات ، و ممارسة القوى و الكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة كلما أمكن ذلك و منافسته للآخرين ، و التفوق عليهم ، و تقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات و إمكانيات ، و قد أشار موراي إلى أن الحاجة للانجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى Will To Power ، و قد افترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى و أشمل و هي الحاجة إلى التفوق ، هذا ما يظهر من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية للانجاز حيث قال " رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات و ممارسة القوى و الكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة ما أمكن " .

أما ماكليلاند Mac Lelland فقد واصل في نفس منحنى موراي لكنه استخدم الدافع للانجاز بدلا الحاجة للانجاز ، حيث قدم بذلك إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة إلى تصور وجداني محدد بالتوقع . و قد عرف الدافع للانجاز " بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في مستوى محدد من الامتياز " . (عبد اللطيف محمد خليفة ، ص 89) .

أما رجاء محمود أبو علام فتعرف الدافع للانجاز بأنه " حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد و توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل و تنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به و يعتقد به " (رجاء محمود أبو علام ، 1986 ، ص 269) .

و يتفق نبيل محمود الفحل مع هذا التعريف حيث يضيف إلى أن التفوق و الامتياز خاصية تميز شخصية الأفراد الذين يتميزون بمستوى عال من الدافعية للانجاز، حيث من

طبيعة هؤلاء الأفراد السعي وراء البحث عن الأشياء الراقية ، حيث يقول " دافعية الانجاز هي السعي اتجاه الوصول إلى مستوى من التفوق و الامتياز و هذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الانجاز ، و تعتبر الرغبة في التفوق و الامتياز ، أو الإتيان بأشياء جديدة ذات مستوى راق، خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في الدافعية للانجاز " (نبيل محمد الفحل ، 1999 ، ص 79) .

نستخلص من هذه التعاريف أن الدافعية للانجاز مفهوم يشير إلى :

استعداد الفرد لتحمل المسؤولية ، و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ، و المثابرة للتغلب على العقبات و المشكلات التي تواجهه و الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل ، بغية الوصول إلى النجاح و التفوق و منافسة الآخرين في ضوء مستوى معين للامتياز المحدد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية .

7 - النظريات المفسرة للدافع للانجاز :

لقد تحولت النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الانجاز – في ثلاثة عقود الأخيرة من القرن العشرين – من التركيز على السلوك الجدير بالملاحظة للتركيز على المتغيرات النفسية ، مثل المعتقدات و القيم و الأهداف ، التي يمكن أن يستدل عليها من السلوك ، لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة .

و أهم تلك النظريات :

7 – 1 – النظرية المعرفية الاجتماعية :

اقترح باندورا (Bandura , 1977 – 1986) النظرية المعرفية الاجتماعية كتطوير لنظرية الاشتراط الإجرائي ، حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد ، و تتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم و قدراتهم انجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مـــهام محـــددة في مـــجال معين، يصطلح عليه باندورا (1986) بفعالية الذات ، و ترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح (بمعنى : هل أستطيع النجاح في هذه المهمة) .

و يوجد بعض الدليل على أن فعالية الذات ربما تكون منبئا قويا جدا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية ، و لقد أوضح باندورا وجود

أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية ، هي : الخبرة الفعلية (الواقعية) ، و الخبرة البديلة ، و الإقناع اللفظي ، و التنبيه الفسيولوجي .

فتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات ، فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية ، و تقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم ، و تشتمل أحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثـيرات المعتقدات السابقــة و التوقعات و صعوبة المهمة و كمية الجهد المبذول و كمية المساعدة الخارجية و عوامل أخرى .

و بالنسبة لتأثير الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات ، فقد يقتنع الأطفال أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة ، و لهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة .

إلا أن الإقناع اللفظي أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية و البديلة في أحكام فعـــاليــة الذات ، و قد لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا و مدعما بخبرة حقيقية ، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة ، و خاصة عندما يكـــون مــن شخص موثــوق فيه .

أما عن التنبيه و الاستثارة الفيسيولوجية ، فأحيانا بتصبب الطفل عرقا أو يزداد عدد ضربات قلبه عندما يكون بصدد اختبار في الحساب مثلا، فاذا أثرت حالة القلق سلبا على أدائه في الماضي ، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على أدائه لاحقا ، و عليه فان انخفاض تقدير فعالية الذات يمكن أن يزيد من قلقه ، و بناءا على ذلك يتدخل في قدرته على الفهم . (نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص 69) .

إن الدافعية عند باندورا تكوين معرفي و له مصدران :

الأول : تمثيل النتائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك، أي أن توقع السلوك المستقبلي يدفع الفرد لأن يسلك سلوكه المفترض، و يحدث ذلك من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي .

الثاني : تحديد المرامي و الأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فبه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر و التفكير فيه و الحكم عليه يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات تحديدها (في صورة أهداف) . (سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص 174) .

نستنتج مما سبق أن النظرية المعرفية الاجتماعية تركز على فعالية الذات في تحديد السلوك ،حيث تتدخل عدة عوامل بإمكانها أن تؤثر إيجابا أو سلبا على أداء الفرد و منه على نتائجـه و من بينها ، نجاح الفرد أو رسوبه في الماضــي قد يؤثر على سلوكه في الحاضــر ، كما أن الخبرة البديلة ، القلق و التوتر يؤثران على سلوكه، كما أن التلميذ يحتاج إلى التشجيع من طرف الآخرين و ذلك لتدعيم ثقته بنفسه .

7 – 2 – نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter :

يبني روتر نظريته من مدخل نظرية التعزيز فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت – و ليس المكافآت في حد ذاتها – هي التي تزيد من تكرار السلوك ، فان لم يدرك الفرد أن ما حصل عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصيـــة أو سلوكـاتهم ، فان هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل .

و يفترض روتر مثل أتكنسون أن توقع المعززات و قيمتها هي التي تحــدد السلـــوك ، و مع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير اتكنسون لها ، فترتبط قيمة التعزيز في نظرية روتر ليس فقط باحتمالية النجاح ، و لكن أيضا بحاجـــات الفــــــرد و بارتباطها بالمعززات أخرى ، فالتقدير المرتفع لتلميذ الثانوية في مادة الأحياء قد يكون له قيمة كبيرة لديه إذا كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز أخر و هو أن يلتحق بكلـية الطب ، فتتحدد محـــاولة التلمــيذ و جهده في دراسة الأحياء بتوقعه بان العمل الجاد يؤدي الى تعزيز القيم ، فتعتمد التوقعات على الادراك الذاتي لاحتمالية تعـزيز السلـــوك، فعندما تسرى إشاعة مثلا بان المدارس يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقديرا مرتفعا أبدا ، فان ذلك يمكن أن يؤثر على توقعتهن , و بالتالي على سلوكياتهن ، و حتى لو كانت الإشاعة غير صحيحة .

و تتحدد التوقعات في موقف معين ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز في ذلك الموقف، بل أيضا في المواقف الأخرى المشابهة ، و يشير روتر إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر إلى توافق التعزيز كـــما هو الحال في مصدر الضبط، سواء الداخـــلي أو الخارجي .

فقد اعتمد روتر بمعتقدات الأفراد بالأسباب (مصدر ضبط داخلي أم خارجي) التي أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة ، و يكون التلاميذ أكثر احتمالية لتكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافآت (التقديرات مثلا) غير مرتبطة مبـــاشرة بالمهــــــارة أو الأداء ، و ينطبق ذلك في حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جدا أو صعبة جدا بحيث تؤدي مستويات الأداء المختلفة إلى الحصول على نفس المكافآت، أو أن تمنح مكافآت مختلفة لنفس المستوى من الأداء ، و سوف يدرك التلاميذ في هذه الحالة إن تلك المكافآت غير مرتبطة بأدائهم .

أيضا يحضر التلاميذ لكل فصل دراسي جديد بأنظمة معتقداتهم المعممة التي نمت لديهم من خلال خبراته الماضية في مواقف الانجاز، فمن تكررت لديهم خبرة الفشل من التلاميذ بصرف النظر عما بذلوه من جهد ينموا لديهم اعتقاد بأن لنجاح لا يتوافق مع الجهد ، ربما ينطوي هذا على الاعتقاد المعمم على معلومات متناقضة، و إذا تكونت تلك المعتقدات فمن الصعب أن تتغير .

إن نظرية التعلم الاجتماعي تبين أن أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة إليه ، و كذلك حسب معتقداته ، فان هـــذه الأخـــيرة تؤثر في أدائه و ذلك حسب مدى فهـــمه لها . (نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص71) .

7 – 3 - نظرية العزو لفاينر :

ترجع الخلفية الأساسية لنظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي الألماني هيدر" Heider " إذ يرى أن الإنسان ليس مستجيبا لأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية ، و إنما مفكر في سبب حدوثها ، و أن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم ، و ليس النتيجة التي يحصل عليها، و يفترض " هيدر " أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم ، و هو عبارة عن محاولة لربط السلـــوك بالظـــروف

أو العوامل التي أدت إليه ، إذن إدراك الفرد للسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة ، و يعتقد " هيدر " أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم – حتى و لو لم تكن حقيقية – يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم ، و أشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية (البيئة) مثل الحظ و عصوية العمــل ، أو إلـــى عوامــل داخلية (تتعلق بهم) مثل الجهــد و القدرة .

إلا أن نظرية العزو تعتبر تقنية و أحكام لمفهوم مصدر الضبط عند روتر ، و تعكس ابتعاد عن نظرية التعلم الاجتماعي ، حيث يفترض علماء نظرية العزو أن البشر يدفعوا أساسا لفهم و معرفة من حولهم ، من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء ألسببي للبيئة .

فيفترض علماء العزو أن الأفراد يبحثون بصورة طـــبيعية عن فهم لماذا تحدث الأحـــداث ، و بصفة خاصة عندما تكون المخرجات هامة أو غير متوقعة ، فالتلميذ الذي يتوقع أن يؤدي بشكل جيد ، لكنه أدى بشكل رديء على اختبار سوف يحاول الإجابة على السؤال لماذا فشلت في ذلك الاختبار ؟ و معنى ذلك أن نظرية العزو تقلب مصدر الضبط رأسا على عقب ، فبينما يدرس علماء مصدر الضبط توقعات الأفراد المرتبطة بالأحداث المستقبلية، يدرس علماء العزو مدركات سبب الأحداث التي حدثت بالفعل، توصف مدركات أسباب المخرجات بالعزوات السببية ، و تشتمل المخرجات في سياقات الانجاز على الأداء في المهام أو الاختبارات، أن أكثر عزوات مخرجـات شـيوعا هـي : القــدرة (بمعنى " لقد كــان أدائي جيدا بسـبب براعــتي " ، " لقد كان أدائــي سيئا لأنني غبــي ") ، و المجهــود (بمعنى " ذاكرت أو لم استذكر ") ، هذا و يمكن أن توجد عزوات أخرى مثل " كنت محظوظا " ، " كانت المهمة سهلة " ، " كان شرح الدرس سيئا " ، " ساعدني صديقي أو والدي في الإعداد " ، " لم أكن في حالة جيدة ، " كنت متعبا أو جائعا " ، و هكذا، لكن تلك العزوات الأخيرة أقل شيوعا ، تميز بين الأسباب المدركة للفرد عن غيره بدرجة كبيرة . (نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص 71) .

يزعم فاينر أن العزوات ذات الأسباب المحددة أقل أهمية في تقرير سلوك الانجاز من الأبعاد الأساسية (التي تفهم ضمنيا) للعزوات ، تمثل الأبعاد السببية التي وصفها أحكام لبعد مصدر الضبط الداخلي و الخارجي ، فقد لاحظ فاينر أنه سواء تــم إدراك السبب على أنه داخـــلي أو خارجي ، فان ذلك لا يروي القصة بأكملها ، خاصة إذا كان الهدف

هو التنبؤ بالسلوك في مواقف الانجاز ، فمثلا ، ادعى فاينر أن عزوات المجهود و القدرة و كلاهما داخلي ، عالجهما روتر على نحو متكافئ , فيرى معظم الأفراد أن المجهود يتم ضبطه من جانب الفرد ، بينما لا يرون ذلك بالنسبة للقدرة ، و تدرك كذلك القدرة بصفة عامة على أنها سبب ثابت نسبيا، بينما يختلف المجهود حسب الموقف و بناء على ذلك يميز فاينر بين الأسباب الداخلية المختلفة لمخرجات الانجاز بالنظر إلى ثباتها أو إمكانية ضبطها ، ان أبعاد الثبات و الضبط التي أضافها فاينر إلى البعد الداخلي و الخارجي الأصلي لروتر تسمح بكم أكبر من التنبؤات السلوكية المحددة من المعتقدات حول سبب التعزيز . نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص 71) .

و هكذا لقد طور فاينر مقترح روتر للضبط الداخلي و الخارجي ليصبح ثلاثة أبعاد منفصلة هي : المصدر " الموضع " و الثبات " الاستقرار " و الضبط ، و كما جاء في نظرية روتر ، يشير المصدر " الموضع " إلى مصدر السبب ، الذي يعبر عما إذا كانت المخرجات تتوافق مع خصائص أو سلوك الفرد (داخلي) أو مع متغير خارجي أخر ، و يميز بين الاستقرار بين الأسباب على أساس ديمومتها أو استمراريتها ، فالقدرة كمثال تعتبر ثابتة نسبيا عبر الزمن ، بينما المجهود ، و الحظ ، أو الحالة الميزاجية يمكن أن تتغير في أية لحظة .

و يهتم بعد الضبط بدرجة تحكم الفرد في السبب ، فنحن نستطيع أن نتحكم في مقدار المجهود الذي نبذله بينما من المفترض أننا لا نتحكم في حظوظنا .

الأبعاد السابقة تعد ذات أهمية في فهم ردود الأفعال الانفعالية للفخر أو الخجل من النجاح أو الفشل ، فيشعر الفرد بالفخر أكبر عندما يعزو النجاح لأسباب داخلية أكثر من عزوها إلى أشياء خارجية ، و كذلك عزو الفشل إلى أسباب غير مستقرة و مضبوطة يؤدي إلى توقعات عالية للنجاح المستقبلي أكثر من عزوها إلى أسباب مستقرة و غير مضبوطة ، و أبعد من ذلك ، فان أنماط الأسباب التي يستخدمها الأفراد لتوضيح نجاحهم أو فشلهم تعتبر ذات أهمية كبرى في تفسير سلوكهم الانجازي .

يتضح مما سبق أن نظرية العزو تهتم بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه و سلوك الآخرين ، و ذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط ، و لكن أيضا للبيئة ، حيث لا

يكتفي الفرد بالاستجابة فقط للأحداث ، بل هو بحاجة إلى تكوين فهم متسق و مترابط عن العلم المحيط به ، و حاجة للتحكم و السيطرة على البـــيئة و التنبؤ بـــكل ما هو محـــيط به ، و بكيفية التنبؤ بسلوكه مستقبلا . (نبيل محمد زايد ن 2003 ، ص 72) .

7 – 4 – نظرية التقرير الذاتي :

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلية على الاستقلال الذاتي ، و لقد اتفق علماء الدافعية للانجاز أمثال : دوشـــــارم Decharms ، و ديســـــــي و ريـــان Deci & Ryan و غيـــرهم ، على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم ، و أن مشاعر الكفاية تزيد الاهتـــمام الداخلي بالأنـــشطة ، إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بتقـــرير الذاتـــي ، فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة ، أي بناءا على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل ، و ليس عن طريق فرض عليهم الاشتراك في الأنـــشطة ، و يفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكياتهم ، و التي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي ، و بين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتها من أجــــل الحصــول علــــى المكافآت ، أو إسعاد شخص أخر ، أو نتيجة إرغام خارجي ، و التي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي ، حيث يدعي هؤلاء العلماء بان الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكون مصدر الضبط لديهم داخليا ، عنه عندما يكون خارجيا .

انه وفق لهذه النظرية ، تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي ، يقوم بها الفرد باختياره بإرادته، و تصدق مع إحساسه بذاته، و ذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية .(سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص 177) .

نستنتج من هذه النظرية أن الأفراد يكونون مهتمين بانجازاتهم و مهامهم عندما يعتقدون أنهم مدفوعون لها برغبة منهم و بإرادتهم و اختياراتهم ، و ليس مفروضة عليهم من طرف العالم المحيط بهم .

7 - 5 - نظرية الهدف :

ترى هذه النظرية أن الأطفال ذوي هدف التعلم يقصدون الإتقان و الكفاية في المهمة التي يعملون فيها ، إن الفشل أو الأداء السلبي تحت هذه الشروط تزود التغذية الراجعة النافعة بالإشارة غالى الجهد الأكثر أو الاستيراتيجية المختلفة المطلوبة ، و على النقيض يقصد الأطفال ذوي هدف التوجه للأداء إظهار القدرات العالية ، ليحصلوا على تقديرات ملائمة لقدرتهم عن طريق أداء المهمة ، من أجـــل هؤلاء الأطفال ، يضعف الفشـــل أو التقويم السلبي دافعيتهم لتحمل الجهد أو إعادة الانشغال بالمهمة .

أي أن أهداف الأداء، هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد اكتساب الأحكام المفضلة لكفايتهم ، أو تجنب الأحكام السلبية لكفايتهم ، و أهداف الإتقان ، هي الأهداف التي ينشد فيها الأفراد زيادة كفايتهم لفهم أو التمكن من أي شيء جديد .

هذا و تظهر أهداف التعلم في المواقف التي يكلف فيها الأفراد بالمهمة لأنهم يرونها شيقة في حد ذاتها ، أي لأنهم استشعروا القيمة الداخلية " الذاتية " المرتبطة بها ، أو لأنهم وجدوا منفعة في المهارة موضع التدريس ، أما أهداف الأداء فتعكس توجـــها خارجـــيا ، بمعنى أن الشخص يدفع أكثر بالحصول على المكافآت الخارجية (مثل مدح المـــدرس و التقديرات الجيدة) ، و يرتبط هذا التوجه بأداء الأقران أو الحصول على الاستحسان الاجتماعي . (نبيل محمد زايد ، 2003 ، ص 82) .

يتضح من هذه النظرية أن سلوك الفرد يختلف باختلاف الهدف منه ، فقد يكون أداء المهمة حيدا أو سيئا و ذلك حسب الهدف أو الغاية من تلك المهمة .

8 - العوامل المؤثرة في الدافعية للانجاز :

يتوقع أن الأشخاص الذين لديهم دافعية الانجاز عالية يكون إدراكهم للأشياء التـــي يؤدونها أو التي يطمحون الوصول إليها واضحة ، و ذلك مقارنة بالأشخاص الذين لديهم دافع للانجاز منخفض ، و ذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل و هي :

8 – 1 – الرؤية إلى المستقبل :

تمثل الأهداف المسطرة و طموحات الفرد و غاياته عنصرا هاما في زيادة الدافعية للانجاز، حيث أنها مصدر الطاقة و التشجيع للانجاز و الممارسة الأنشطة التي تحقق هذه الأهداف .

8 – 2 – التوقع للهدف :

ليس الهدف وحده يوجه الدافع للانجاز ، و لكن نوع و مستوى التوقع , فالفرد الذي لديه قناعات بالتوقع ايجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد ، أما إذا كان لديه توقع سلبي فان ذلك يؤثر على انخفاض درجة الانجاز عنده ، لذلك من الأهمية مساعدة الفرد على التقييم الواقعي لمستوى الهدف .

8 - 3– خبرات النجاح :

الخبرات السابقة الايجابية التي يحقق فيها الفرد النجاح و الرضا في أي نشاط يؤدي إلى زيادة الاستعداد و الرغبة و الاستمرار في ممارسة هذا النشاط مما يتيح فرصة أفضل و ذلك نتيجة لتحقيق هذه الأهداف ، فنجاح الفرد في مهمته يعتبر مصدرا للطاقة التي تستثار بها الدافعية للانجاز ، و يعتبر حافزا لأي سلوك لاحق .

8- 4 – التقدم الاجتماعي :

تتأثر دافعية الانجاز بحاجة الفرد للحصول على الاستحسان و القبول و التقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل الأسرة ، المعلم ، الإدارة ، جماعة الرفاق ... و بالتالي فان توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوب من الفرد تحقيقها تمثل دافعا قويا للسعي نحو الامتياز و التفوق للحصول على تقديرهم ، و سلوك الفرد في ضوء توجه الموافقة و التقدير الاجتماعي يتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الآخرين.

8 – 5 – الحاجة إلى تجنب الفشل أو النجاح :

هناك نمطان شائعان يؤثران في السلوك الايجابي و الانجازي للفرد و كلاهما يؤدي إلى زيادة القلق ، و يؤثران في مستوى الانجاز و الجوانب النفسية للفرد .

الخوف من الفشل يمكن أن يؤدي إلى تحسن الأداء ، و لكن يؤثر سلبا على روح المبادرة بحيث يميل الفرد إلى استخدام طـرق دفاعية أخرى قد تعيق من استثارة الطاقة الكامنة للنجاح .

الخوف من النجاح قد يؤثر في السلوك الانجازي للفرد بحيث يـــرى أن النجـــاح و الارتقاء لمستوى أفضل يفقده بعض المميزات مثل التفوق و التميز بين أقرانه .

8 – 6 – تقدير الذات :

يعتبر مفهوم الفرد لنفسه وما مدى اعتقاده و ثقته و استعداداته و قدراته و هو ما يطلق عليه تقدير الذات التي تعتبر أحد العوامل الهامة التي تؤثر على سلوك انجاز الفرد من حيث الاختيار، المثابرة أو نوعية الأداء ، فالفرد الذي لديه تقدير ذاتي ايجابي للأداء يتوقع أن يؤديه بقدر كبير من الحماس و المثابرة و الثقة بالنفس ، أما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك ، فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الانجازي .

8 – 7 – الحاجة إلى الانجاز :

يمكن أن يتميز السلوك الانجازي للفرد بدرجة عالية نحو موقف معين مقارنة بموقف أخــر، و يتوقف ذلك على قيمــة الحافــز الذي يحصل عليــه في ضـــوء احتمال النجـاح أو الفشـــل، و مستوى الحاجة إلــــى الانجاز يتوقع أن يؤثـــر فـــي سلوك الفرد من حيث تحمـــل المبــادرة و الإقبـــال علـــيها و تطـــوير الأداء .

(أسامة كامل راتب ، 2001 ، ص 253 – 254) .

يتضح مما سبق أن الدافعــية للانجاز تتعلق بعــدة عوامل ، منها ما يتعلــق بطموحات و أهداف الفرد و نجاحه في مهمته ، و منها ما يتعلق بحاجة الفرد إلى القبـول و التقدير الاجتماعي، إضافة إلى حاجة الفرد إلى ثقته بنفسه و بقدراته و استعداداته .

9 - قياس الدافعية للانجاز :

يمكن تصنيف مقياس الدافعية للانجاز إلــــى فيئتين ، أولهما : المقايــــيس الاسقاطية و ثانيهما المقاييس الموضوعية .

9 – 1 – المقاييس الاسقاطية :

يعتـــبر اختبار تفهـــم المـــوضوع الـــذي وصفـــه مورقان و مـــوراي Morgan & H . Murray في الثلاثينات أول أدوات القياس التي بنيت عليها دراسات عديدة حول الدافع للانجاز ، حيث افترض موراي Murray أن الحاجات الاجتماعية قد تعكس بدقة تفكير الأفراد عندما يكونون مضطرين إلى ذلك و التفكير فـــي شيء على وجه الخصـــوص ، و يعد هذا الاختبار وسيلة اسقاطية يطلب بموجبها و بعد عرض صور على المفحوص تأليف قصة و يكشف من خلالها على مخاوف و ذكريات و كذا رغبات المفحوص.

بعد مبادرة موراي Murray لقياس الدافعية للانجاز ، اشتق ماكليلاند و زملائه Mac lelland et al بعض صور المقياس الذي أعده موراي و صمموا البعض الأخر منـها .

لقياس الدافع للانجاز يقوم الباحث بعرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية ، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة ، تعطى أربعة أسئلة لكل صورة من الصور الأربعة و الأسئلة هي كالتالي :

ماذا يحدث ؟ و من هم الأشخاص ؟

ما الذي أدى إلى هذا الموقف – ماذا حدث في الماضي ؟

ما محور التفكير ؟ و ما المطلوب أداؤه ؟ و من الذي يقوم بهذا الأداء ؟

ماذا سيحدث ؟ و ما الذي يجب عمله ؟

تم يقوم المفحوص بالإجابة على الأسئلة الأربع السابقة بالنسبة لكل صورة و يستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ، و يستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة .

9 – 2 – المقاييس الموضوعية :

9 – 2 – 1 - مقياس الدافعية للانجاز للأطفال و المراهقين :

في الأصل يعود مقياس الدافعية للانجاز للأطفال و المراهقين الى هيرماتز(Harmans) و قد أشار إلى أن عبارات هذا المقياس صممت في ضوء نوع الأثر اتجـــاه السلـــوك (الإقدام أو الإحجام) حسب نظرية أتكسون، و تفضيل نوع المخاطـرة (متوسطة في مقابل سهلة أو صعبة) ، و يتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة من عبارات الاختبار الجبري ، و قام فاروق عبد الفتاح موسى بترجمته و تقنينه على البيئة العربية , حيث أصبح يتكون من 28 فقرة كاملة يلي كل منها عدد من العبارات التي تكتمل كل منها الأخرى . (رشاد عبد العزيز موسى ، 1994 ، ص 25) .

خلاصة :

لقد تم في هذا الفصل التعرض لموضوع الدافعية ، و بعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم الإجماع على أن الدافعية هي حالة داخلية و ظروف خارجية تستثير سلوك الفرد و توجهه نحو تحقيق هدف معين ، و ذلك بهدف تحقـيق الاعتـــبار للذات . و لفهم أعمق للسلوك الإنساني ظهرت عدة نظريات من بينها النظرية الارتباطية التي تقوم على أساس المثير و الاستجابة ، حيث بينت أنه يشير البحث عن الإشباع و تجنب الألم إلى الدوافع الكافية وراء تعلم استجابات معينة في ضوء مثير معين ، أما النظرية الإنسانية فتقوم على أساس أن سلوك الإنسان موجه نحو تحقيق غايات عليا، كتحقيق الذات عند ماسلو ، و تحقيق الاعتبار للذات عن طريق الدافع للانجاز عند ماكليلاند ، كما تقوم بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، و تقوم هذه النظرية على أســـاس أن دوافع الفرد لا تكـمن في الظواهر الخارجية و إنما تتمثل في حاجاتــه الداخليــة (الذاتية) للأداء و التعلم ، و ذلك بهدف تحــقيـــق ذاته ، إذن ترى التفسيرات الارتباطــية و السلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتميز بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية .

كما تم في هذا الفصل عرض بعض التعاريف التي قدمها الباحثيــن حول الدافعية للانجــاز ، و لقد تم الاحماع على أن الدافع للانجاز هو استعداد الفرد لتحــمل لمسؤولـــية ، و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة ، و المثابرة للتغلب على العقبات التي تواحهه و الشعور بأهمية الزمن و التخطيط للمستقبل بغية الوصول إلــى النجـــاح و التفوق و منافسة الآخرين في ضوء مستوى معين من الامتياز ، كما تم تقديم بعض النظريات النفسية المستخدمة في تفسير السلوك في سياقات الانجاز ، و منها النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا ، حيث يرى أن الدافعية هي تكوين معرفي ، تقوم على أساس أن ملاحظة نتائج سوكنا الحالي يساعدنا على أن نتوقع السلوك المستقبلي ، و أن تحديد الأهداف المرغوبة مستقبلا ، يزودنا على التحدي و المثابرة من أجل تحقـــيق ذلك ، أما نظرية التعلم الاجتماعي لروتر ، فتقوم على أساس أن أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة له ، و كذلك حسب معتقداته نحو انجاز المهمة ، أما نظرية

العزو فتسلم بافتراض مفاده أن الفرد لا يكتفي بالاستجابة فقط للأحـداث ، بل هو بحاجة إلى فهم معمق للعالم المحيط بـه ، و كذلك حاجة إلى التحكم و السيطرة على البيئة و التنبؤ بالسلوك المستقبلي ، أما نظرية التقرير الذاتي تقوم على أساس أن الأفراد يكون أدائهم جيدا إذا اعتقدوا أنهم مدفوعون حسب اختياراتهم و رغبتهم و ليس حسب الـظروف البيئية ، و ما نستنتجه من نظـــرية الهدف أن سلوك الفـــــرد يخـتلف حسب اختلاف الهدف منه ، كما تم التعرف على أن الدافعية للانجاز تتعلق بعدة عوامل منها ما يتعلـق بطموحـــات و أهداف الفرد و نجاحه في مهمـــته ، إضافة إلى حاجته للقبول و التقدير الاجتماعي، كما يتعلق بثقة الفـــرد و قـــــدراته و استعداداته . كما تم تصنيف مقاييس الدافعية للانجاز إلى مقاييس اسقاطية و مقاييس موضوعية .

الفـصـل الـرابـع :

المعــاش النفســـي للتلمــيذ المقـبـل علـى امتحــان البكــالـوريا

تمهيد

1 – التعليم الثانوي

2 – الامتحانات

3 – البكالوريا

4 – المعاش النفسي للتلاميذ المقبل على امتحان البكالوريا

تمهيد :

يعد امتحان البكالوريا اختبارا شاملا يقوم من خلاله تحصيل تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، حيث تمنح له الشهادة التي تثبت بأنه بلغ المستوى المعرفي المطلوب و تؤهله للدخول إلى الجامعة، حيث تعد هذه المرحلة أكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ ، الذين يرون في شهادة البكالوريا تحقيقا لذواتهم و جزاءا لأتعابهم و ضمانا لمستقبلهم الأكاديمي و جائزة للوالدين الذين يتباهون بنجاح أبنائهم و يتذمرون لفشلهم ، هذه الاعتبارات و غيرها تكون منبع قلق ووجوم وحيرة لدى كل طرف من أباء و معلمين و إخوان ... الأمر الذي يرفع من درجة الضغط على التلميذ المقبل على الامتحان و الذي إن لم يتمكن من التعامل معها ايجابيا تتدهور حالته النفسية شيئا فشيئا كلما اقترب موعد الامتحان . هذا ما سنحاول الوقوف عليه من خلال هذا الفصل .

1 – التعليم الثانوي :

1 – 1- التعليم الثانوي في الجزائر :

التعليم الثانوي بالجزائر بعد الإصلاح التربوي الأخير(2005 م – 2007 م) ، يأتي بعد مرحلتي التعليم الابتدائي و الذي مدته 5 سنوات ، و التعليم المتوسط الذي مدته 4 سنوات، التعليم الثانوي ثلاث سنوات و الذي شرع في تطبيقه سنة (2008 م) ، تشمل السنة الأولى جذوعا مشتركة في الشعب الأدبية و العلمية ، تتفرع عنها في السنة الثانية عدة شعب تخصصية ، و تتوج هذه المرحلة في السنة الثالثة باجتياز امتحان شهادة البكالوريا، و يعتبر هنا الحصول على هذه الشهادة الغاية التي ينشدها كل تلميذ لما تمثله من اعتبارات للحياة المستقبلية . (وزارة التربية ، 2003) .

1 – 2 – وظيفة التعليم الثانوي الجزائري :

على غرار الأنماط المختلفة من التعليم ، فقد حظي التعليم الثانوي بقسط من الاهتمام في القوانين ، و المواثيق و اللوائح الرسمية ، و حددت وظيفة التعليم الثانوي الجزائري كما يلي :

1 – معد لاستقبال التلاميذ الناجحين في السنة الرابعة متوسط سواء بالحصول على شهادة التعليم المتوسط أو الانتقال بواسطة معدل القبول ، و بهذا تكون مهمة التعليم الثانوي هي مواصلة المهمة التربوية بعد مرحلتي التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط .

2 - دعم المعارف المكتسبة .

3 - التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ و حاجات المجتمع و بذلك يساعد التلاميذ على الانخراط في الحياة العملية و مواصلة الدراسة من أجل تكوين عال .

4 - يدعم و يعمق المعارف المكتسبة في مختلف الفروع التربوية .

5 – يعمل على تطوير قدرات العمل الفردية و الجماعية و تطوير القدرة على التحليل و التركيب ، التفكير ، الحكم و اتخاذ المسؤوليات لدى التلاميذ .

6 - إعطاء فرص مختلفة تسمح للتلميذ بالتخصص التدريجي في مختلف الفروع التي يختارها .

7 - يسمح للتلاميذ سواء بمتابعة الدراسات العليا أو التكوين المتواصل أو إلى التكوين المهني أو الاندماج في الحياة العملية .(وزارة التربية الوطنية ، 2003) .

1 – 3 – أهمية المرحلة الثانوية :

حسب مراحل تقسيم النمو النفسي للفرد ، فان مرحلة التعليم الثانوي تعادل مرحلة المراهقة لدى التلاميذ ، و بما أن لكل مرحلة من مراحل النمو خصائص و سمات نفسيـــة و عقلية مختلفة عن غيرها من المراحــل ، فكل مرحلـــة تعليمية تستلزم مناهج و طــرق و وسائل تتناغم مع مستوى النمو العقلي للتلاميذ . فالتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يمر بمراحل حرجة في حياته و هذا ما يستوجب تصميما خاصا للمنـــاهج التربوية لتمكينه من الاستقرار النفســـي و الاطمئنان الذي يساعده على الدراسة و اجتياز الامتحانات بكيفية طبيعية.

تظهر أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية :

- التعليم الثانوي ينفرد بتناول الشباب في أحرج مراحل حياتهم أي خلال فترة المراهقة .

- يعتبر الدعامة الأساسية لتنمية المهارات اللازمة للتلميذ لجعله مواطنا صالحا للمجتمع .
تحقيق النمو المتكامل للتلميذ في إطارين هما :
أ - الإطار العقلي : بحيث يكتسب المعلومات و المهارات و الاتجاهات و العادات و الجرأة بصورة متكاملة .
الإطار الاجتماعي و النفسي و الخلقي و الجسمي و الروحي بحيث تتكامل و تتوازن جوانب شخصية الفرد .
ب – إعداد التلميذ للحياة العملية في المجتمع و تنمية الاتجاه العملي و احترام العمل اليدوي و الالتزام الاجتماعي . (عصمت إبراهيم مطاوع ، 1997 ، ص 352 – 353) .

2 - مفهوم الامتحانات :

يعتبر مفهوم الامتحانات من أكبر المفاهيم و المواضيع التي لاقت اهتماما كبيرا من المختصين في التربية ، و ذلك لاعتبارها ركيزة مهمة في النظام التربوي .

الامتحانات هي قياس لضبط معارف الطلبة و معلوماتهم في موضوعات محددة اثر تعلم تلقوه في فترة زمنية معينة . (خليل أيوب ، 1977 ، ص 15) .

و قد عرف الأبراشي الامتحانات أنها " تلك التي تقوم بها هيئة خاصة في وزارة التربية لنقل المتعلمين من مرحلة لأخرى من مراحل التعلم أو لمنحهم شهادات دراسية تساعدهم على التوظيف " . (محمود عطية الأبراشي ، 1973 ، ص 162) .

إذن فالامتحانات هي الممارسات و الإجراءات و السلوكات التقويمية المنصبة على اختبار معارف و قدرات و مهارات التلميذ التعليمية و التي يتحدد على ضوئها المستوى الذي بلغه التلميذ في سلم التحصيل الدراسي و التي تكون منظمة من طرف هيئات تابعة لوزارة التربية و التعليم و ذلك للحكم على نجاح التلميذ أو فشله .

3 – البكالوريا :

البكالوريا كلمة مشتقة من أصل يوناني لكلمة بكالوريوس و تنقسم إلى قسمين (باك) و تعني باقة أو تاج ، (لوريوس) و تعني الزمرد و لذا فهي تعني تاج من زمرد ، و هي الشهادة التي تمنح للناجح في امتحان نهاية الدراسة الثانوية .

. (Dictionnaire Larousse , 1989 , P 46) .

و يعرف معجم علوم التربية البكالوريا بأنها شهادة تعليمية تتوج نهاية المرحلة الثانوية من التعليم ، و تسمح للمترشح الناجح مواصلة تعلمه في المرحلة الجامعية .

(عبد اللطيف الفرابي و آخرون ، 1994) .

فشهادة البكالوريا اعتبرت في أول عهدها درجة جامعية مثلها مثل الليسانس و الدكتوراه، أما شهادة البكالوريا بمفهومها الحالي كشهادة تتوج المرحلة الثانوية ظهرت سنة 1808 مرة بقرار من " نابليون "

(Le Grand , 1995, p 11).

3 –1– أهمية امتحان البكالوريا :

3 – 1 – 1– أهمية البكالوريا عند التلميذ :

يعتبر امتحان البكالوريا مهما جدا في حياة تلميذ المستوى النهائي، حيث يعمل على تنمية شخصيته من جهة ، و يسمح له في حالة النجاح الالتحاق بالجامعة و مواصلة دراسته العليا ليضمن مستقبله و ينال احترام المحيطين به من أفراد الأسرة و أصدقائه و أقاربه ، فمستقبل أي تلميذ في الثانوية متوقف على النجاح في امتحان البكالوريا .

(مجلة بناة الأجيال ، 1994) .

3 – 1 – 2– أهمية البكالوريا عند الأسرة :

إن أهمية البكالوريا لا نجدها تنحصر في نظر التلميذ فقط ، بل تتعداه إلى الأسرة ، إذ نجد أفراد الأسرة خاصة الوالدين يولون أهمية كبيرة لامتحان البكالوريا ، و يقدرونه و يضخمونه و يعطونه أهمية و مكانة عليا ، فشهادة البكالوريا بالنسبة لهم رمز

للتفـــوق ، حيث يستطيع بها التلميذ أن يحصل على عمل و بها يفــرض وجوده في المجتمـــــــع و يضمن مكانة و حرمة وسط الأهل و الأصدقاء .

3 – 1 – 3 – أهمية البكالوريا بالنسبة للمجتمع و الدولة :

تظهر أهمية شهادة البكالوريا في المكانة الاجتماعية التي تحتلها في المجتمع و وظيفتها في إعادة إنتاج النخب ، فهذه الشهادة من شأنها أن تجعل تلميذ السنة الثالثة ثانوي يحقق قفزة كبيرة للأمام ، فقد تغير مجرى حياته و تجعله ينتمي إلى النخبة في المجتمع .

ففي الجزائر و على مر السنين ، بقيت هذه الشهادة تحتفظ بقيمة اجتماعية كبيرة ، بل وقد ازدادت أهميتها أكثر فأكثر باعتبار أن الكثير من الوظائف و المهن أصبح المستوى الأدنى الذي تتطلبه هو البكالوريا .

و أكثـر ما يدل علــى القيمة الكبيرة لــهذه الشهـادة هـو الاهتمـام الكبير الذي توليـه الدولــة و الأولياء و التلاميذ كل سنة في التحضير المحكم للامتحان الخاص بـــهذه الشهادة ، و يظهر ذلك من خلال الميزانية الضخمة التي تخصصها الدولة للتكفل بهذا الامتحـــان ، و الاهتمام الذي يتلقاه هذا الامتحان في الأوساط الاجتماعية ، فمع مطلــــع و نهاية كل سنة دراسية تطالعنا حصص و مقالات صحفية وتقاريـر المرشدين النفسانيين و توجيهاتهم لهذه الشهــادة ، و أولياء يتهافتون لمعرفة كل ما يخص هذا الامتحان من قريب أو بعـيد، فمن البحث عن مراجع جديدة إلى البحث عـن المدرســـين خصوصيين ،و الكتـب التي تحمل تمــاريــن محلولة و مجـــلات حولــــيات البكالوريا ، و تعدى ذلك إلى دفع الأسرة مصاريف لدعم التلميذ بالدروس الخصوصية في المواد التي قد تضمن وبنسبة كبيرة نجاح ابنهم في الامتحان إلى غيرها من أمور كثيرة تسلط الضوء على هذا الامتحـــــان و تعكس الصدى الكبير الذي يحدثه كل عـام فـــــي مجمـوع المرشحين للبكالـــوريا و أوليــاءهم و حتــــى الأقارب و الأصدقاء و أكثر ما يعكس و يبرز القيمة الاجتماعية للبكالوريا في الجزائر ، هو إصرار التلاميذ على تلبية رغبات أوليائهم على الحصول على هذه الشهادة و يظهر ذلك من خــلال الإعادة ، وهذا نراه كذلك في الاهتمام الكبير الذي قد يصل إلى حد الضغط و الذي

يمارسه الأسرة و خاصة الوالدين علـــى أبنائها المرشحين للبكالوريا . (مصطـــــفى حداب ، 1998 ، ص5) .

4 - المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا :

4 – 1 - الجانب الذاتي :

4 – 1 – 1 - قلق الامتحان :

القلق عامة هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان و يسبب له الكثير من الضيق و الألم ، و هو عبارة عن عدم ارتياح نفسي و جسمي ، يتميز بخوف منتشـر و شعور بعدم الأمن ، و يمكن أن يصاحب هذا الشعور في بعض الأحيان أعراض سيكوماتية . (عبد اللطيف الطيب ، 1994 ، ص 381) .

أما رواية حمام (2004) تعرف القلـــق علـى أنه " شعور نفســي داخلــي بالانقـباض ، و ترقب شيء غير ســار سيقع في المستقـبل ، و هنــاك القلق الايجــابي الذي يدفــع الفرد للاجتهــاد و المثابرة ، و قد يكون سلبا إذا أعاق الفرد عن العمل لتحقيق غاياته " .

القلق هو " رد فعل طبيعي لرؤية شيء مخيف أو خطر , فهو يشعر به الفرد عندما يكون في مأزق أو تحت ضغـوط نفسية أو عند مواجهة أي خطـر من أي نوع سواء أكــان جسميــا أو وجدانيا أو ذهنيا " . (روبين ، 2006 ، ص 35) .

إذن القلق هو شعور الفرد بالخوف و عدم الأمان و الاستقرار و الطمأنينة اتجاه خطر متوقع أو غير متوقع .

تختلف حالة القــلق من حيث شدتها ، كما أنها تتغيــر عبــر الزمن و حسب مواقــف معينـــة ، و تختلف فيما بين الأفراد من حيث تهيئتهم لإدراك العالم الخارجي و من حيث استجاباتهم ، و اختلاف استجاباتهم للأشياء ، و القلق نوعان :

1– القلق العادي : و هو بمثابة المحرك الذي يجعلنا نهتم بحقوقنا و يمكننا من النمـو عقليــا و عاطفيا .

2- القلق الانحرافي : و هو الـذي لا يساعد على تحقـيق الاحتياجـات الأساسية للإنســان ، و يمكنه من محاولة تحقيق التوافق بينه و بين البيئة المحيطة به .
(محمد عبد الطاهر الطيب ، 1994 ، ص 229) .

يمكن القول أن هناك قلقا ايجابيا و بناء و هو ما نحتاج إليه لتحقيق نوع من التوافق في نفسية التلميذ حيث يشكل مصدرا و دافعا للنجاح في الامتحان ، و هناك القلق السلبي الذي ينقص من عزيمة الفرد و يؤثر على توازنه و يؤدي إلى عدم استقراره النفسي مما قد يؤدي إلى رسوبه في الامتحان و فشله في طرق باب الجامعة .
و تبقى من أهم حالات القلق التي يصادفها التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا حالة " قلق الامتحان " الذي يعتبر من أهم و أعقد المشكلات النفسية التي تواجـــه ليس فقط التلميذ ، و لكن أيضا الأسرة بأكملها .
تظهر على التلميذ الذي يعاني القلق عدة مظاهر فيزيولوجية داخلية تنعكس مباشرة على ملامحه الخارجية التي تترجم في سلوكاته قبل و أثناء الامتحان الذي يشكل له عدة مشكلات ، و تظهر هذه الأخيرة في :
1 - غير مستقر في المكتبة .
2 - يفتح كتابه ثم يقلب صفحاته بتوتر واضح .
3 - يشعر بأنه ينسى كل ما درس .
4 - يأوي إلى النوم هربا من الدراسة و لكنه لا يستطيع النوم .
5 - تنتابه أفكار و هواجس تخيفه و تؤرقه .
6 - قد تظهر عليه بعض الأعراض الجسدية التالية :
ازدياد ضربات القلب و عدد مـــــــرات التنفس ، و زيادة إفراز العرق ، و صعوبة التبـول أو كثرته ، ارتفاع ضغط الدم ، جفاف الحلق ، و صداع ، إضـافة إلـى الشعـور بالغثيــان ، و الألم في المعدة و الأمعاء و صعوبة البلع و الارتعاش في الأيدي و الأرجل ثم الشعور بالاختناق . (رواية حمام ، 2004) .

فالتلاميذ و الطلبة بصفة عامة يتعرضون عادة لضغــوط نفسية في حيـــاتهم الدراسيـــة ، و التي قد تؤدي إلى توترات نفسية و إلى سوء التوافق الدراسي ، و نتيجة لهذه التوترات نجدهم يعانون من القلق ألتحصيلي أو قلق الامتحان ، و تزداد شدة هذا القلق كلما زادت أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ ، و بالنسبة لتقرير مصيره ، و هذا يتعارض مع التركيـــــز و الانتباه المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية و المعرفية و بالتالي على النتائج الدراسية .

إذن نجاح التلميذ أو فشله في الامتحـــان، توقعات الوالدين، حالات الفشـــــل المتكررة ، و اعتبار المواقف المدرسية مواقف مهددة يقابلها التلميـذ باستجابات سلبيـــة ، كلها عوامل تساهم في رفع من مستوى قلق التلميذ، وتؤدي به إلى فقدان الثقـــة بالنفس، حيث نجده مترددا عاجزا عن حل مشـاكله و اتخاذ قراراته بمفرده ، يفقـد القدرة علــى التركــيز و الانتباه، سريع الغضب و الانفعال لأتفه الأسباب ، كما تبدو عليه حالة الإرهاق و التعب المستمر . (كمال مرسي ابراهيم ، 1981) .

إن ما يزيد من قلق التلاميذ و شعورهم بالإحباط و تهتز ثقتهم بأنفسهم عندما يسمعون من تلاميذ آخرين أنهم انهوا مراجعة المواد الدراسية عدة مرات في حين أنهم لم ينهوا مراجعة النصف مثلا ، فينتابهم خوف شديد بأنهم لا يملكون الوقت الكافي للمراجعة و لا حتى القدرة على مواصلة الدراسة مما قد يخلق لدهم الشعور المسبق بالفشــل في الامتحان، و هذا يؤدي إلى التفكير في النتائج السلبية ، حيث كلما زاد تركيزه عليها بدت أكثر سوءا مما يزيد من القلق و التوتر. (الطيب ،1994 ، رواية حمام ، 2004) .

مما سبق يتضح لنا أن القلق هو رد فعل التلميذ اتجاه امتحان شهادة البكالوريا ، و قد تختلف الاستجابة لذلك من تلميذ لأخر، فهناك مــن يستجيب للامتحـــان بالمثابــرة و الاجتهــاد و التحدي لتحقيق غاياته و هو الحصول على شهادة البكالوريا ، أي يكــون قلــقه مصــدرا و دافعا للنجـاح، و هناك من يستجيب له بالتوتر و عـــدم الاستقـــرار و التركيز، أي يكون قلقه مصدرا للفشل في الامتحان ، و بما أن القلق شيء عادي يمر به جميع التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ، لذا يجب استغلاله لصالح التلميذ و ليس على حسابه .

4 –1 – 2 - الخوف من الامتحان :

الرهبة من الامتحان هو نوع من أنواع الاضطراب النفسي الناتج عن القلق الذي قد يصل إلى درجة الهلع عند قدوم موعد الامتحانات ، و هذا الموعد هو السبب الرئيسي لهذه الحالة .

و من أعراض هذه الحالة ، القلق الشديد و التوتر و العصبية الزائـــــدة و التقلب في المزاج و أحيانا عدم النوم أو الرغبة الشديدة في النوم ، الامتناع عن الطعام أو تناول الطعام بشراهة و الشعور بألم بالرأس أو البطن، و قد يتطور الأمر إلى البكاء لأتفه الأسباب ، و قد دلت الدراسات و الأبحاث أن التوترات و الضغوط النفسية و القلـــــق و الخوف من الامتحان يؤثر على الأداء الوظيفي للمخ و قد يؤدي إلى ضعف مناعة الجسم .

و الخوف من الامتحان راجع إلى شعور التلميذ بأن الامتحان موقف صعب يفوق إمكانياتــه و قدراته و أنه غير قادر و غير مؤهل لمواجهته مع أنه درس و حضر جــيدا و بذل قصارى جهده خلال العام الدراسي ، و هذا راجع إلى عدة أسباب منها :

1 – اعتقاد التلميذ أنه نسي ما درسه و تعلمه خلال العام الدراسي .

2 – نوعية الأسئلة و صعوبتها .

3 – عدم الاستعداد أو التهيؤ الكافي للامتحان .

4 – قلة الثقة بالنفس .

5 – الاعتقاد بان مدة الامتحان غير كافية لحل الأسئلة .

6 – التنافس مع الزملاء و الرغبة القوية في التفوق عليهم .

إذن عند اقتراب موعـــــد الامتحانات تدور في ذهن التلميذ أفكار الفشل ، و ينتابه رعـــــب و خوف شديد من الرسوب ، و ذلك رغم تحضيره الجيد للامتحان ، فتهتز ثقته بنفسه و يتخيل إليه أنه غير مستعد جيدا ، و هذا يؤدي إلى عدم التركيز ، كما تؤدي إلى الشعور بعدة اضطرابات تؤثر سلبا على الوضعية النفسية للتلميذ .

و تتحدد كذلك درجة خوف التلميذ من الامتحان حسب توقعاته و أماله التي يعلقها على هذا الامتحان ، فمن التلاميذ من يعتبر أن اجتياز الامتحان بنجاح انتصار عظيم و خطوة جبــارة لضمان المستقبل المهني ، و منهم من يعتبر الامتحان مجرد تجربة في الحياة قـــد ينجح و قد يفشل و يجب التعايش معها بكل ايجابية إلى غاية إدراك غاية النجاح فيه عن طريق تكرار التجارب ، و على هذا الأساس يكون الفرق بين التلاميـــــذ في نسبة خوفهم من الامتحـــــان و ردود أفعالهم منه .(خلق الله خير ، 2007) .

و حول أسباب الخوف من الامتحانات يؤكد الأطباء النفسانيون أن الخوف الذي يسيطر على الطلبة أثناء الامتحانات إنما هو الخوف من النتيجة و ليس من الامتحان في حد ذاتـــه ، فقد يتغير الأمر لو أن التلميذ كان واثقا من نتيجته .

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990 ، ص 125) .

ما يزيد من نسبة درجة الخوف من الامتحان هي المبالغة بإعطاء أهمية كبيرة لامتحان شهادة البكالوريا و ذلك من قبل المدرسين و من طرف الأسرة و المجتمع ، فهذا ما يزيد من شدة انتشار الأفكار السائدة عن الامتحانات عند التلاميذ على اعتبار أنها تحدد مصيرهم الدراسي ، و كذلك حـــالة الرهبة و الهلـــع التي تكتنف فترة الامتحانات سواء في البـيت أو المـدرسة و ذلك كلـه مـا يفسر التـراجع الهـام لنسبة النجـاح في امتحـان شهـادة البكالـوريا . (حداب مصطفى ، 1998 ، ص 6) .

و بناءا على ذلك يصبح الخوف و التوتر هما السائدان لدى أغلبية من التلاميذ، و اللذان قد يصلان – أحيانا – إلى مرحلة المرض النفسي ، و الاكتئاب الذي يصبغ حياة التلاميذ في البيت و المدرسة، مع الأهل و الإخوة و الأخوات ، مع الزملاء الدراسة فـــــي القســـم ، و مع الأصحاب و الأصدقاء و الجيران... حتى يتحول هذا الخوف و ذلك التوتر أحيانا إلى كراهية للناس و الأشياء، و إلى مظاهر أخـــــرى كالانسحاب الاجتماعـــــي و الانطـــواء ، بل و قد يتطور الأمر فيتحول التلميذ الخائف المتوتر إلى شخص عدواني يفتعل المشكلات مع الآخرين ، كما أنه قد تجده في البيت عنيفا مع إخوانه الصغار و حتى الكبار، يغضب حينما لا تلبي طلباته التي يطلبها من أمه أو أبيه ، متأثر دائما لكـــل حركــــة أو صوت عال يسمعه ليتخذه حجة لعدم مذاكرته ، أما في المدرسة و مع

الزملاء ، بـــل و مع المعلمين أنفسهم فإنهم ينالهم نصيبهم من عنف وعصبية و توتر التلميذ . (أمال شحفوحي ، 2005) .

مما سبق يتضح لنا أن الخوف من الامتحان شعور ينتاب كل التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ، لكن هذا الشعور يختلف من تلميذ لأخر و ذلك حسب اختــلاف قدراتهــم و إمكانياتهم و ثقتهم بأنفسهم ، و خاصة حسب استعدادهم للامتحان ، كما أنه يختلف حســب طموحاتهم و نظرتهم للامتحان ، فهناك من يتقبل فكرة الرسوب في الامتحان و يعتبرها بداية للنجاح ، و هناك من لا يتقبلها بتاتا ، كما أن المبالغة في إعطاء الأهمية للامتحان البكالوريا من طرف الوالدين و الإخوة و المعلمين و الأصدقاء ... يساهم في رفع مستوى الخوف لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .

4 – 1 – 3 - التحضير للامتحان :

رغم أن الهدف الأساسي من إجراء الامتحانات هو قياس مستوى تحصيل التلميذ خلال العام الدراسي، إلا أن الضغط و القلق اللذين يصاحبان هذه الفترة يحولان في غالب الأحيان دون حصول التلميذ على نتائج تعكس مستواه الحقيقي ، لذلك يبقى من الضروري الاستعداد نفسيا لهذه الامتحانات .

ولذا التحضير للامتحان عملية لا تخص التلميذ فقط بل تشمل الأســـرة و الأساتــــذة و المدرسة و المرشد النفسي ، هذا الأخير الذي يقوم بدوره في هذا المجال بالتواصل مع التلاميذ الذين يشكل لديهم الامتحان هاجسا يحدث في نفوسهم نوعا من الخوف الذي قد يزعزع ثقتهم بالنفس أثناء الامتحان ، و ذلك للحد من ضغط كثافة المقررات و البرامــج و كذا ضغط الأسرة و هذا بغية تعويد التلاميذ على آليات و أساليب التعامل مع الامتحانات على أساس أنها غاية في حد ذاتها ، و وسيلة للارتقاء في السلم المعرفي بالانتقال إلى مستوى أعلى منه .

إذن من الضروري تعويد التلاميذ على مواجهة فترة الامتحانات بشجاعة و اعتبارها جزءا من الاختبارات التي نجتازها في حياتنا اليومية ، و وسيلة لإبراز قدراتهم و الانتقال إلى مستويات دراسية أعلى عوض اعتبارها غاية في حد ذاتها ، و لا يأتي هذا الأمر إلا

عبر الاستعداد للامتحان على طول السنة ، لكن الفترة القليلة التي تسبق الامتحان تبقى مهمة لأنها المرحلة التي يركز فيها التلميذ جهوده أكثر ، كما أن القلق الذي يصاحب فترة الامتحانات مسألة طبيعية ، يجب استغلالها ايجابيا لتكون محفزا على العمل و الاجتهاد بدلا من تحويلها إلى عائق .

و يمكن تقسيم الاستعداد (التحضير) للامتحان إلى ثلاثة أدوار أساسية :

1 – دور الأسرة : يعتمد على تهيئة الأجواء الدراسية المناسبة للأبناء ، و توفير المناخ الملائم خلال فترة الامتحانات ، خاصة إذا كان التلميذ في المراحل النهائية ، مما يعني انتقاله إلى مستوى دراسي أخر ، و بذلك تتخذ الأسرة عدة إجراءات لضمان تحضير مناسب للتلميذ مثل تخصيص مكان للمراجعة تتوفر فيه الأجواء الصحية اللازمة ، من الإضـــاءة الجـيدة و البعد عن الضوضاء و أجهزة التسلية ، خاصة التلفاز الذي قد يبعد التلمـيذ عن الدراســة أو يشوش على تركيزه ، فمن اللائق عدم القيام بنشاطات قد تزعــج التلميــــذ و تشوش انتباهه عن التحضير للامتحان ، و من المهم أيضا تجنب التلميذ المشروبات المنبهة و تعويضها بالمشروبات المفيدة من العصائر التي تكثر فيها الفيتامينات ، و ينصح الأخصائيون الأمهات بتحضير الوجبات الرئيسية الثلاث المعــتادة ، خاصة أن شهية التلميذ تعرف بعض الاضطرابات ، و بذلك يشعر بالامتنان عندما يلاحظ أن الاستعداد للامتحان لا يخصه لوحده ، و إن جميع أفراد أسرته يتعاطفون معـه و يهيئون له الأجواء المناسبة له و ينصح الأهل أيضا بتأجيل مناقشة المواضيع الحساسة و المشاكل بين الزوجين و خلق جو من الهدنة داخل البيت ، و بقدر ما يكون تشجيع الآباء مهما يصير عائــقا عندما يتحول إلى ضــغط خانـــق أو مساومة عاطفية وفق الشعار المتداول لدى الوالدين " إما أن تتفوق أو أنك تفشل " بل يجب عليهما أن يدعمان ثقة التلميذ في قدراته و إمكاناته الذاتية التي تكون وحدها المحدد للنجاح من عدمه ، و عليهما أن يتجنبا التهديد و الوعيد الذي لا ينفع التلميذ ، بل قد يحول دون تحضيره فيكون ذات مفعول عكسي تماما .

2 – دور المدرسة :

لا يقل دور المدرسة أهمية عن دور الأسرة في إعداد التلميذ نفسيا و دراسيا من خلال تخصيص حصص للمراجعة للتركيز على أهم الدروس أو تلك التي تشكل تحديا بالنسبة للتلميذ ، و من خلال خبرته يمكن للأستاذ توجيه انتباه التلميذ للأخطاء التي يقع فيها التلاميذ عادة ، و من المهم جدا توضيح صيغة أسئلة الامتحانات ليكون التلميذ مستعدا لمواجهة ورقة الامتحان ، كما يفضل تخصيص حصص للأسئلة و الأجوبة و إجراء امتحانات تجريبية للاستئناس، بحيث يخصص لهذا الامتحان نفس الوقت و نفس الأجواء التي سيمر بها التلميذ خلال الامتحان الحقيقي ، و ينصح الأساتذة بعدم تخويف التلاميذ و توعدهم بالفشل لأنهم لم يكونوا في المستوى المطلوب خلال السنة الدراسية ، أو الاستخفاف بالامتحان الذي قد يشجع التلميذ على التهاون ، بل يفضل تشجيع التلاميذ على التعامل مع الامتحان بثقة و شجاعة .

3 – دور التلميذ :

طبعا الاستعداد أو التحضير للامتحان يكون على طول السنة ، لكن الأيام التي تسبق الامتحان تبقى ذات أهمية خاصة ، كما أن تنظيم الوقت و توزيعه بشكل مضبوط على المواد يمكن من مراجعة جميع المواد ، و على التلميذ أن يتعرف على نوع الذاكرة النشطة لديه (الذاكرة البصرية أو السمعية أو الحركية) و يحاول استغلالها قدر الإمكان، و أن يحرص على مراجعة الملخصات و الملاحظات التي دونها بخط لأنها تساعده على التذكر أكثر و لا يعتمد على ملخصات زملائه ، و يؤكد الأخصائيون عموما على ضرورة الاحتفاظ بنفس نظام اليوم المعتاد مخافة إرباك الجهاز العصبي ، حيث تختلف الساعة البيولوجية من شخص لأخر ، أما السهر المتواصل أو الاستيقاظ باكرا فقد تكون له نتائج عكسية إذا لم يكون الطالب متعودا عليها ، كما أن فترات الاستراحة لها أهمية خاصة لكونها تجنب الطالب الشعور بالإرهاق و القهر . (سناء كريم ، 2008) .

إذن يعتبر عنصر التحضير و الاستعداد للامتحان في العملية التربوية عنصرا محددا و ضروريا للنجاح المدرسي .

لقد أثبتت العديد من الدراسات و النظريات أهمية التحضير للامتحان ، فيرى أصحاب الاتجاه الاجتماعي النفسي أن الرسوب المدرسي قد يرجع إلى أسباب وظيفية كمعاناة التلميذ من مشكلات قد تعيق أفكاره و تحد من قدرته على التركيز أثناء فترة المــراجعــة و تؤدي إلى كثرة غيابه المدرسي و سوء توافقه النفســـي .
(محمد العربي ولد خليفة ، 1989) .

نستخلص مما سبق أن التحضير الجيد للامتحان و ذلك من توفير جو مناسب للمراجـعة و الاهتمام الوالدين و الأساتذة له دور هام في التأثير على نفسية الطالب و من على مراجعته و نتائجه الدراسية .

4 – 1 – 4- العدوانية (العنف) :

قد يعاني التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا من التوتر و الضغط و القلق و الذي في بعض الأحيان تكون نتيجته العنف أو العدوانية كرد فعل اتجاه الموقف الضاغط ، و من مظاهره التي نراها في مدارسنا و جامعتنا على حد السواء ما يلي :

1 – إتــلاف بعـض الممتلكات فــي المؤسسة التعليــمية كالمـقاعد أو الطاولات الدراســة ، خصوصا إذا لم يوفق التلميذ في حل أسئلة الاختبار .

2 – تمزيق الكتب المدرسية كـنوع من تفريغ شحنة الغضـــب أو الكراهية للمادة العلمـــية و معلمها .

3 – تحطيم زجاج سيارة احد المعلمين نتيجة الشدة و التعقيد في وضع الاختبارات ، مما يثير نفوس التلاميذ ، و يجعلهم يستخدمون ما يسمى في علم النفس (بالإزاحة) ، أي تفريغ شحنة الغضب و الاستياء من شخص معين بتصرف عنيف .

إن العنف أو العدوان ظاهرة حقيقية لدى بعض التلاميذ تظهر في أعلى درجاتها في أيام الاختبارات ، فلابد من أن ندرك أسبابها و دوافعها التي تتمثل في ما يلي :

1 – العنف الذي تمارسه بعض المدارس و الجامعات ممثلة في الإدارة أو بعض المعلمــين و الأساتذة في معاملة التلاميذ ذوي القدرات المحدودة ، و ليس المقصود بالعنف هنا العقاب البدني ، بل انـــه قد يأخذ صورا أخرى مثل : التوبيخ ، و التحقيـــر

و الاهانة ، و السخرية ... و قد يأخذ صورا أخرى مثل : الإهمال ، أو النبذ ، أو التفرقة في المعاملة ، أو الظلم ، و غيرها

2 – ممارسة بعض المعلمين – و هم قلة – بعض تصرفات غير المنضبطة بضوابط الشرع و العقل لتفريغ بعض العقد النفسية أو الاجتماعية أو الأسرية في معاملته للتلاميذ ، فتجد أحدهم يتصف بالتذبذب في تعامله مع تلاميذه ، تراه في يوم مبتهجا سعيدا منشرحا ، يستخدم الطرق التربوية المثلى في توصيل المعلومة ، و تراه يوما آخر – و في نفس الفصل أو قاعة الدرس ، و مع التلاميذ أنفسهم – عبوسا متوترا ، يثور لأتفه الأسباب ، متحفزا لي همسة أو حركة من أحد تلاميذه حتى يصب غضبه عليه .

3 – بعض الأساتذة وا لمعلمين يحكمون على التلميذ منذ اليوم الأول من أيام الدراسة بأنه مخفق ، و غبي ، و لا فائدة منه ، و بالتالي يتعامل المعلم معه من خلال تلك النظرة ، فيحقره ، يظلمه ، و يهينه حتى يتسبب له عقدة من مادته الدراسية ، بل ربما من جميع المواد الأخرى و من الدراسة نفسها .

4 – الضغط النفسي الرهيب الذي يتعرض له تلاميذنا من طرف الوالدين داخل البيت ، و ذلك من حيث الحرص الشديد على الدراسة و القسوة و الرهبة و ضبط ، و عدم التغاضي عن أي تقصير أو خطأ، إضافة معاناة المذاكرة و التحصيل ، كل ذلك يؤدي بالتلميذ إلى الخوف من الفشل و عدم النجاح في الدراسة و نتيجة لذلك يؤدي به إلى التوتر والقلق المستمر الذي يتحول إلى غضب و عدم التحكم في النفس ، و ذلك كله يؤدي إلى تصرفات عدوانية تتسم بعدم الاتزان النفسي .

5 – الضغوط الاقتصادية أحيانا تكون سببا من أسباب إثارة الرغبة في العنف نتيجة عدم استطاعة التلميذ أن يلبي متطلبات الحياة الاقتصادية و الاجتماعية .

يتضح مما سبق أنه قد يؤدي عدم الاهتمام بالتلميذ و إهماله من طرف الأساتذة ، و عدم إعطائه فرصة للتعبير عن أرائه ، إلى التوتر و القلق المستمر الذي يتحول إلى غضب شديد و عدم التحكم في النفس مما يؤدي به إلى إظهار سلوكات عدوانية يكون ضحيتها بالدرجة الأولى التلميذ نفسه .(أمال شحفوحي ، 2005) .

4 – 2 - الجانب ألعلائقي :

4 – 2 – 1 - الأسرة :

عادة ما يشتد القلق أثناء فترة الامتحانات بين التلاميذ ، و تسود حالة من الطوارئ داخل بعض البيوت ، يعكسها تخوف الآباء و الأمهات على النتائج النهائية لأبنائهم حيث يتغير نمط الحياة الاعتيادي ، يمنع مشاهدة التلفاز ، يمنع اللعب ، أو أي وقت للراحة أحيانا ، فجميعنا يعلم بأن فترة الامتحانات، فترة حساسة و لها خصوصيتها ، و جميعنا يعلم أن مسألة الخوف شيء عادي ، و عامل نفسي يتعلق بالمجهول الذي ليس إلا أسئلة الامتحان ، إلا أن الاضطراب الذي يحصل لدى معظم الأسر التي يجتاز أبنائها الامتحانات قد يؤثر سلبا على هؤلاء عوض مساعدتهم على التهيؤ و التركيز فيتحول القلق إلى مرض نفسي ، و خوف دائم جراء سيطرة هاجس الفشل الدراسي .

4 – 2 – 1 - 1- الضغط:

إن فترة الامتحانات تحول حياة بعض البيوت إلى جحيم، حيث الضغط على الأبناء في هذه الفترة بالذات خطا كبير ، على اعتبار أن الاهتمام بدراسة التلميذ و حثه على المثابرة يجب أن تظل في البيت طيلة السنة الدراسية ، لتحفيز الأبناء على المراجعة ، و الانتباه إلى دروسهم بشكل متواصل .

إن المؤسسات التعليمية تعج بأولياء أمور التلاميذ خلال الشهر الأخير من الدراسة للسؤال على أبنائهم ، و بالتالي يصير هؤلاء مصدرا إضافيا لقلق الأبناء الممتحنين ، من خلال اهتمامهم الزائد في وقت يحتاج هؤلاء إلى المزيد من العناية و التفهم لتخفيف حدة الخوف الذي ينتابهم ، بمجرد التفكير في الامتحان و الحراسة المشددة ... و بالتالي فتأجيل التلاميذ لمراجعة الدروس ، إلى ما قبل الامتحان بمدة قليلة يتسبب في الضغط و الخوف الذي قد يصل إلى مرحلة الاكتئاب ، حيث يجد الممتحن نفسه أمام كومة من الدروس لا يعرف كيف يتعامل معها في ظرف وجيز ، و يزيد قلق الأسرة أو عتابها له انفعالا ورهبة .

من جهة أخرى، فان الأبناء أثناء فترة الامتحان يحتاجون إلى الراحة لتجديد الطاقة و لا مانع لو شاهدوا التلفاز لبعض الوقت، لكن بشكل مقنن ، و أن يكون جهاز التلفاز

و الإنترنت مقننين من حيث التعامل معهما طول السنة ، لكي لا يعتاد الأبناء على شـــيء و في لحظة ننزعها منهم بشكل مبالغ فيه .

إن الرقابة التي يجب أن تكون على الأبناء مسألة طبيعية ، لكنها تنعكس سلبا في حالة الإفراط فيها ، و ما الامتحان إلا أداة لمعـرفة مـــدى قدرة التلاميـذ علـــى الاستيعاب و التحصـيل ، و فرصة للآباء للتفهم أكثر ، و السيطرة على قلقهم بشكل ناضج .

4 – 2 – 1 - 2 - خوف من الفشل :

إن قلق الآباء على أبنائهم أثناء فترة الامتحانات ، صارت ظاهرة متفشية ، و سبب ذلك راجع إلى الخوف الذي ينتاب الأباء من تعثر الأبناء في الدراسة ، حيث يعتبر المجتمع المغربي الفشل نهاية ، في الوقت الذي تعتبره الدول الأخرى تجربة ، و يتعاملون معها بشكل ايجابي .

إن التوتر الذي يعـم البيوت في فـترة الامتحان ، ينعكس سلبا على الحالة النفسية للتلمـيذ ، و ذلك نتيجة فرض الآباء طريقة المراجعة ، وتحديد توقيت ذلك ، و ذلك راجع إلــى الثقافة التربوية المحدودة لـدى الكثير منهم ، حيث لا يتكـون للأبنــاء هامشــا للحريــة ، فيضيعون عليهم فرصة الإبداع و تحمل المسؤولية ، التي من المفروض أن يتعلمها الابن منذ صــغره ، بعيدا عن المراقبة السلبية ، و الاهتمام المفرط ، وأن الخـوف ، و إعلان حالة الطوارئ داخل الأسر ، مرتبط بطبيعة المجتمع المغربي ، الذي يعتبر الفشل في مستوى معين نهاية للحياة المستقبلية للشباب ، و بالتالي يعاقبونه ، مع أن الفشل ليس عائقا ، و قد يكون بدايـــة أو محطة لمرحلة مهمة ناجحة في حياة الإنسان .

4 – 2 – 1 – 3- توازن نفسي :

على مسؤولية الأسرة تحقيق التوازن النفسي لأبنائها في فترة الامتحانات ، لأن الآباء يعيشون نفس الضغط و القلق الذي يعيشه الأبناء ، و يكون الأمر مقبولا في الحدود الطبيعية ، إلا انه ينقلب إلى عكس ذلك إذا تجاوز العادي ، و يصبح خطرا لأنه قد يؤثر بشكل سلبي على قابليتهم للمراجعة و التحصيل .

4 – 2 – 1 –4 - حرص و مبالغة :

قد يشكو التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا من العصبية و حالات تقلب المزاج كلما بدأت فترة الامتحانات ، و ذلك راجع إلى أسلوب المعاملة الو الدية و الذي يتمثل في شدة الحرص على دراستهم، حيث تبادر الأم طيلة فترة الامتحان إلى حراسة ابنها ، لكي لا يخرج أو يشاهد التلفاز ، و كأن الامتحان شبح مخيف يحول الحياة داخل البيت إلى حالة من الفزع و الخوف الذي لا ينتهي إلا بظهور النتائج ، و هو الشيء الذي يجعل التلميذ مرتبكا و لا يستطيع التركيز ، و مهما كان الأبناء مستعدين للامتحان ، فان تحذيرات أبائهم المستمرة ، تفقدهم الثقة بأنفسهم ، فـــي الوقت الـذي يحتاج هؤلاء إلـــى بعض من الحنـــان و الانتباه بشكل ايجابي .

و ذلك كله قد يؤدي بالتلميذ إلى أن يتظاهر أحيانا بمراجعة الدروس ، في حين يكون عقله غائبا تماما عن البيت ، حيث يفكر في أصدقائه الذين يلعبون، لنسيان روتـــين الحفـظ، أو كلما بدأت والدته في سرد " نصائحها " بشكـــل يستفزه ، حيث يكـــــره الدراســــة و الامتحان معا .

كلما اقترب الآباء من الأبناء في هذه الفترة بالذات ، و كلما تفهموا بعض مشاكلهم مع التحصيل و الفهم ، كلما مرت أمور الامتحان بسلام ، و استطاع الأبناء التركز أكثر .
(سناء كريم ، 2008) .

إن فشل الأولياء في دورهما اتجاه أبنائهم أثناء فترة الامتحانات راجع إلى سببين هما :

الأول : عدم تحديد و وضوح الهدف :

بمعنى أن الآباء يركزون على الدرجات و التفوق الدراسي بغض النظر على التركيز على العمل و المذاكرة و بذل الجهد ، و كذلك بدلا من التركيز علـــــى شخصـــية الابـــن ، فيخسرون الدرجات و الشخصية معا .

الثاني : الأسلوب الخاطئ في التعامل مع الأبناء :

في الاعتماد المقارنات ، و التركيز علـــى الدرجات العالية ، دون التبصر بالفـــروق الفردية ، و تنوع القـــدرات ، و اختلاف المواهب، و قد وجد بالدراسة أن العـــمل الجـــاد و المثابرة أهم من الموهبة .

يجب على الوالدين أن ينتبهن إلى أربعة عوامل مهمة تساهم في رفع من معنويات أبنائهم و هي :

أولا : الطوارئ : و بدلا من إعلان حالة الطوارئ ، التركيز على أن يعتمدوا على أنفسهم .

ثانيا : المقارنات : و بدلا من عقد المقارنات بين الابن و غيره ، غرس روح التنافس الجميل ، لأن الأبناء يأخذونها كاتهام لهم بالتقصير .

ثالثا : اللوم : و بدلا من اللوم و العتاب ، التذكير بقدراتهم و مواهبهم لغرس الثقة بالنفس .

رابعا : الشدة : و بدلا من الشدة إظهار الحب وا لتقدير و التشجيع .

(جمال مغازي ، 2004 ، ص 33 - 34) .

كما يجب على الأسرة أن تتصرف مع أبنائها على النحو التالي :

1 – أن يوفروا لبنائهم جو عائلي يتسم بالاستقرار و الهدوء و الشعور بالطمأنينة .

2 – أن يهيئوا لأبنائهم على مدار العام الدراسي لاستقبال فترة الامتحانات بشكل طبيعي .

3 – أن يحاولوا قدر الإمكان عدم إبداء مظاهر الخوف و القلق أمامهم .

4 – أن يحرصوا على تدعيم ثقتهم بنفسهم و حثهم على المثابرة دون توبيخ أو ضغط يضعفان ثقتهم بأنفسهم و حثهم على المثابرة مما يؤدي إلى المزيد من القلق و الخوف و الإحباط .

5 – أن لا تبالغوا في قدراتكم و إمكانياتكم و طموحاتكم و خاصة أمام الآخرين و يفضل التعامل مع قدراتكم بموضوعية .

6 – أن يمتنعوا من مقارنتهم بزميل أو قريب متفوق بشكل يحبطهم و يعيق انجازاتهم .

7 – أن يحاولوا عدم فرض طموحاتهم عليهم دون النظر إلى ميولهم و رغباتهم و إمكانياتهم ... بل يجب مراعاة ذلك .(خلف الله ، 2007) .

إذن الضغط النفسي الرهيب الذي يتعرض له التلاميذ من قبل الوالدين داخل البيت في فترة الامتحانات سبب هام جدا في التأثير على نفسيتهم، حيث لا يقل أهمية عما ذكرناه من

قبل، حيث يتحول البيت إلى معسكر أشبه بمعسكرات الجيش التـــــي تتصـــــف بالشـــدة و الصرامة ، و عدم التغاضي عن أي تقصير أو خطأ ، و الجدية التي ليس معـــــها تهاون ، فيضل ذلك الضغط النفسي – إضافة إلى معاناة المذاكرة و التحصيل ، مرورا بالخوف و الرهبة من الإخفاق في أداء الاختبارات – يضل ذلك كله يفعل فعله في نفسية التلميذ حتى يتجلى في تصرفات عدوانية تتسم بعدم الاتزان النفسي ، و التــوتر العصبـــي، بل قد يظهر في صورة مرض من أمراض العضوية نفسية المنشأ ، أو ما يسمى بالأمراض النفسجسمية .

إن صعوبات التحصيل الدراسي هي نتاج لخصائص المحيط المعيشي ، مثل الظروف الاقتصادية السيئة و كذا سوء المعاملة الو الدية، حيث تلعب دورا هاما في تحقيق النجـاح أو الرسوب المدرسي ، فالفرد عندما يحاول أن يفسر ما حققه من نجاح أو ما تعرض له من فشل في موقف تحصيلي ، فهو يقيم ما قد تعرض له من ظروف منزليـــة و مدى تهيئة الأسرة لجو الاستذكار و المساندة ، كما أنه قد يستخدم أيضا هذه العوامل في تعليله لأسباب نجاح الآخرين أو فشلهم الدراسي و ذلك لأهمـيتها فـــي تحقـــيق النجـــاح أو الفشل . (عز الدين جميل عطية ، 1999 ، ص 197 – 200) .

إن عدم الاستقرار، و عدم شعور التلميذ بالأمن و الطمأنينة ، و القلق بسبب تردي الأوضاع الأسرية و فشله في إقامة علاقات طيبة مع أفراد أسرته أو زملائه يؤدي به إلى صعوبة التركيز خلال الدرس لأنه منشغل في التفكير بمشكلاته مما يؤدي إلى تخلفه الدراسي . (الفقي ، 1971) .

مما سبق يتضح لنا أهمية المعاملة الو الدية في التأثير علــى الحالة النفـسية لأبنائـــها ، حيث على الوالدين أن يدركن كيفية الضغط على أبناهم ، و لا يبالغـــن في حرصهن و تخويفهم للامتحان لأنه قد يؤثر ذلك على نفسية أبنائهم .

خلاصة :

تم في هذا الفصل التطرق إلى المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا ، حيث تم تعريف الامتحان على أنه تلك الممارسات و الإجراءات و السلوكات التقويمية التي تهدف إلى اختبار معارف و قدرات و مهارات التلميذ التعليمية ، و التي تتحدد على ضوئها المستوى الذي بلغه في سلم التحصيل الدراسي، و التي تكون منظمة من طرف هيئات تابعة لوزرة التربية الوطنية و التعليم ، و ذلك للحكم على نجاح التلميذ أو فشله ، كما تم التطرق إلى الحالة النفسية للتلميذ قبل الامتحان و التي قد تؤثر على نتائجه الدراسية ، و التي تتمثل في القلق و الخوف من الامتحان ، و تم التوصل إلى أنه إذا عرف التلميذ كيف يستغلهما لصالحه فقد يكون مصيره النجاح في الامتحان ، وكذلك من العناصر المهمة و الضرورية للتجنب الفشل هو التحضير الجيد للامتحان ، و الذي تتدخل فيه عدة أطراف بدءا بالتلميذ نفسه ، ثم أسرته ، و مدرسته بما فيها المرشد النفسي و الأستاذ ، هذا الأخير الذي يلعب دورا هاما في التأثير على نفسية التلميذ ، حيث يؤدي عدم اهتمامه و إهماله له إلى خلق سلوكات عدوانية تؤثر سلبا على كل الأطراف المذكورة سابقا بداية بالتلميذ نفسه، كما أن الاضطراب الذي يحصل لدى معظم الأسر التي يجتاز أبنائها الامتحان البكالوريا قد يؤثر سلبا على حالتهم النفسية ، و منه على نتائجهم الدراسية .

منهجيـة الدراسـة

الفـصـل الخـامـس :

1 – الدراسة الاستطلاعية

2 – منهج البحث

3 – وصف العينة

4– مجالات الدراسة

5 – الخصائص السيكومترية للمقياس

6 – صدق المقياس

7 – أداة البحث

8 –الأداة الإحصائية

1 – الدراسة الاستطلاعية :

اعتمدنا في البحث على المقابلة كخطوة أولية تسبق تطبيق المقياس ، و هي دراسة استطلاعية في عين المكان مع عينة من التلاميذ بلغ عددهم (30) تلميذ و تلميذة من السنة الثالثة ثانوي من مختلف الشعب ، حيث تمكنا من جمع بعض المعلومات التي ساعدتنا في بناء المقياس الخاص بالضغط النفسي .

2 – منهج البحث :

المنهج المستخدم في هذا البحث ، هو المنهج الوصفي ، و ذلك باعتباره الأكثر استخداما في دراسة الظواهر النفسية و الاجتماعية ، حيث عرفه رابح تركي بأنه " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية ، كما هي قائمة في الحاضر قصد كشف خصائصها و تشخيصها ، و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر أخرى نفسية و اجتماعية . (تركي رابح ، 1984 ، ص 129) .

و قد تم الاعتماد على المنهج الوصفي بغية وصف الظاهرة ، و محاولة التوصل إلى وضع استنتاج و ذلك من خلال التحليل الذي سيساهم في الكشف عن وجود تأثير بين الضغط النفسي و الدافعية للانجاز .

3 – وصف العينة :

لقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، حيث تتكون من تلاميـذ السنـة الثالثة ثانوي و بلـغ عددهم (180) تلمـيذ و تلميـذة ، تمتد أعمارهم من (18 – 21) سنـة موزعين علـى ثلاثـة شعـب و هـي ، علوم الطبـيعة و الحياة ، علوم إنسانية اقتصاد وتسيير ، و قد تم تطبيق المقياس علـى (8) أقسام من هذه الشعب ، (3) أقسام من شعـب علـوم الطبيعة و الحياة ، (3) أقسام من شعب علـوم الإنسـانية و قسمين من شعبة تسيير و اقتصاد .

و فيما يلي الجدول الخاص بالتوزيع حسب الشعب :

جدول رقم (01) توزيع أفراد العينة حسب الشعب .

الشعبة الجنس	علوم الطبيعة و الحياة	علوم إنسانية	تسيير و اقتصاد	المجموع
ذكور	20	18	14	52
اناث	48	52	28	128
المجموع	68	70	42	180

4 – مجلات الدراسة :

4 – 1 – المجال الزمني :

لقد تم تطبيق مقياسي ، مقياس الضغط النفسي ومقياس الدافــع للانجـــاز للأطفـــال و المراهقين ، على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، في شهر أفريل سنة (2008 م) ، و قد تمت مدة التطبيق يومين ، و هذه الفترة ساعدت الباحثة على تطبيق المقياس و ذلك راجع إلى أن التلاميذ كانوا في الفترة التحضيرية للامتحان ، فهذه الفترة ساعدتهم على الكشف عن حالتهم النفسية .

4 – 2 – مكان البحث :

تم إجراء البحث بثانوية الإخوة صبحي ببغلية ، وثانوية الشافعي أحمـــد بـــبرج منايـــل ، الواقعتا شرق ولاية بومرداس .

- تحتوي ثانوية الإخوة صبحي ببغلية على (46) أستـــاذ و أستـاذة ، و (966) تلمـــيذ و تلميذة ، إضافة إلى (6) مساعدي التربية ، و (8) موضفي الإدارة ، إضافة إلى مستشار التربية ، و مستشار التوجيه المدرسي و المهني ، أما ثانوية الشافعي أحمد ببرج منايل ، فتحتوي على (53) أستاذ و أستاذة ، و (1324) تلميذ و تلميذة ، إضافة إلى (8) مساعدي التربية ، و (8) موضفي الإدارة ، و مستشار التربية ، و مستشار التوجيه لمدرسي و المهني .

5 – الخصائص السكومترية للمقياس :

مقياس الضغوط النفسية لدى التلاميذ :

قبل تثبيت المقياس على شكه النهائي ، تم إعداده وفق الخطوات التالية :

1 – التجربة الشخصية للباحثة ، قد ساعدتها في توضيح و تحديد المواقف التي تعرضت لها ، خاصة قبل فترة امتحان البكالوريا ، حيث تمكنت من خلالها على جمع معلومات حول المؤشرات الرئيسية للضغط النفسي التي ساعدتها في بناء هذا الاستبيان .

2 – و لجمع المعلومات أكثر حول موضوع البحث ، قمنا بطرح بعض الأسئلة على بعض التلاميذ السنة الثالثة ثانوي و الذي بلغ عددهم (25) تلميذ و تلميذة ، و كانت محتواها يدور حول الحالة النفسية للتلميذ أثناء الفترة التحضيرية للامتـــحان البكالـــوريا ، فكان نص السؤال كالتالي :

ماهو إحساسك عند قروب موعد امتحان البكالوريا ؟

هل تتلاقى ضغوطات ؟

إذا كانت الإجابة بنعم ؟ ماهي أنواعها ؟

3 – بعض زملاء الدراسة قد ساعدوا الباحثة في إعطاء بعض المعلومات حول تجربتهم الشخصية أثناء اجتيازهم لامتحان البكالوريا .

علما أن هذه العوامل (التجربة الشخصية للباحثة، زملاء الدراسة ، المقابلة مع التلاميذ) ، قد ساعدتنا على جمع معلومات أكثر حول المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا ، و منه تمكنا من تحديد متغيرات الدراسة و صياغة فرضيات البحث .

4 – بعد الحصول على إجابــات التلاميذ، و جمع المعلومات و الأفكـــار حول الموضـــوع ، قمنا بصياغة أسئلة الاستبيان و ذلك بتقسيمه إلى (4) محاور حسب فرضيات البحث ، و كان العدد الإجمالي للبنود (50) بندا .

5 – قمنا بإعداد طريقة الإجابة بأسلوب لكرت يضم (5) مستويات و هي :

1 – أوافق بشدة .

2 – أوافق .

3 – ليس لي رأي

4 – أعارض .

5 – أعارض بشدة .

6 – صدق المقياس :

اعتمدنا في هذه الدراسة على ما يلي :

6 – 1 – صدق المحكمين :

قمنا بتقديم الاستبيان إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس ، عددهم (8) أساتذة من قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا بجامعة الجزائر / ملحقة بوزريعة و ذلك بهــدف :

- تحديد مدى وضوح العبارات .
- تحديد العبارات المتكررة و التي تعطي نفس المعنى .
- حذف أو تعديل أو إضافة أي بند يرونه مناسبا .
- مدى ملائمة الاختبار لما وضع لقياسه .

و لقد أسفرت النتائج على بعض الملاحظات التي أخذتها الباحثة بعين الاعتبار ، و تم إجراء بعض التعديلات المناسبة و المتمثلة فيما يلي :

* إعادة صياغة بعض البنود .

* حذف بعض البنود .

* إضافة بعض البنود .

حيث أصبح الاستبيان في شكله النهائي يتكون من (37) بندا .

6 – 2 – الصدق الذاتي :

اعتمدنا في هذا البحث على الصدق الذاتي و الذي تم حسابه بالقانون التالي :

معامل الصدق الذاتي = معامل الثبات

ذلك باعتمدنا على التجزئة النصفية في تعيين معامل ثبات المقياس ، حيث قمنا بتطبيق المقياس على مجموعة واحدة متكونة من (20) تلميذ من السنة الثالثة ثانوي ، ثم قمنا بتجزئة الاختبار باستخدام الأسئلة ذات الأرقام الفردية في مقابل الأسئلة ذات الأرقام الزوجية ، و بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين المجموعتين باستخدام معامل بيرسون ، فوجدنا معمل الثبات يساوي (0,85) .

7 ـ أداة البحث :

نقصد بأداة البحث تلك الوسيلة العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات و البيانات الخاصة بموضوع البحث .

اعتمدنا في هذا البحث على مقياس الضغط النفسي ، و ذلك بعد المصادقة عليه من طرف الأساتذة المتخصصين ، و حساب ثبات و صدق المقيـــاس و قد تــــم شرح ذلك مسبقا .

كما اعتمدنا على مقياس الدافعية للانجاز للأطفال و الراشدين، يعود في الأصل إلى هيرماتز (H. J. Harmans) .

عند صياغة عبارات المقياس استخدمت الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل على منخفضي التحصيل الدراسي و هي :

مستوى الطموح المرتفع – السلوك الذي تقل فيه المغـامرة – القابلية للتحرك إلى الأمام – المثابرة – الرغبة في إعادة التفكير في العقبات – إدراك سرعـــة مــــرور الوقــت – الاتجاه نحو المستقبل – اختبار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف – البحث عن التقرير – الرغبة في الأداء الأفضل .

قام الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى بترجمته إلى العربية ، حيث يتكون المقياس من 28 فقرة كاملة و يلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل كل منها ، و تم هذا الاختيار حتى يكون البحث أكثر موضوعية و أكثر صدقا .

8 ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة :

مما لا شك فيه أن كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب إحصائية محددة و خاصة به ، من خلالها يقوم البحث بتفريغ البيانات تفريغا إحصائيا . أما الأساليب الإحصائية المستعملة في هذا البحث هي :

اختبار T. Test لدراسة الفروق، إذ يعد هذا الاختبار من أكثر الاختبارات دلالـــــة و شيوعا في الأبحاث النفسية و التربوية ، و يهدف هذا الاختبار لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية يمكن أن ننسبها إلى متغيرات معينة أم أنها ترجع للصدفة وحدها كما اعتمدت الباحث على برنامج Spss في تحليل البيانات الإحصائية.

الفـصــل الســـــادس :

1 – عرض وتحليل النتائج

2 – تفسير و مناقشة النتائج

عرض و تحليل النتائج :

1 – جدول رقم (02) جداول توزيعات تكرارات خاصة بمختلف المتغيرات .

أ – جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس .

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	**52**	**% 28,9**
اناث	**128**	**%71,1**
المجموع	**180**	**% 100**

ب – جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة حسب متغير الخوف من الرسوب .

الخوف من الرسوب	التكرارات	النسبة المئوية
عدد التلاميذ الذين يخافون من الرسوب	32	%17,8
عدد التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب	148	%82,2
المجموع	180	%100

ج – جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب متغير قلق الامتحان .

التلاميذ	التكرارات	النسبة المئوية
عدد التلاميذ لا قلقوا الامتحان	129	%71,7
عدد التلاميذ قلقوا الامتحان	51	%28,3
المجموع	180	%100

د – جدول رقم (4) توزيع أفراد العينة حسب متغير الضغوطات الأسرية .

الضغوطات الأسرية	التكرارات	النسبة المئوية
عدد التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية	62	%34,4
عدد التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية	118	%65,6
المجموع	180	%100

ه – جدول رقم (5) توزيع عدد أفراد العينة حسب متغير الرغبة في ضمان المستقبل المهني .

الرغبة في ضمان المستقبل	التكرارات	النسبة المئوية
عدد التلاميذ الذين ليس لديهم الرغبة في ضمان المستقبل المهني	147	%81,7
عدد التلاميذ الذين لهم رغبة في ضمان المستقبل المهني	33	%18,3
المجموع	180	%100

عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى :

جدول رقم (03) الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير الخوف من الرسوب .

الخوف من الرسوب	التكرارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
دافعية التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب	32	90,28	11,68	2,06
دافعية التلاميذ الذين يخافون من الرسوب	148	99,94	9,58	0,78

يتضح من تحليل الجدول بأن التلاميذ الذين يخافون من الرسوب و عددهم 148 (و متوسط حسابهم 99,94 = x) لهم دافعية للانجاز أكبر من التلاميذ غير الخائفين من الرسوب و عددهم 32 (و متوسط حسابهم 90,26 = x) حيث وجد أن 4,37 - T و هي دالة عند مستوى 0,01 = α و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية و تقبل الفرضية البديلة ، أي أن التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب .

مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

تنص هذه الفرضية أن التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب ، فرضية البحث قد تحققت .

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث لا تتماشى و النتيجة التي توصل إليها عبد الرحمان عسوي (بدون تاريخ) على عينة من الطلبة الجامعيين بلغ عددهـــم (244) طالب و طالبة بهدف دراسة الفــروق بين الجنسين في القلــق و التحصـــيل و توصل إلى نتائج عديدة من بينها أن الطلبة أرجعوا أسباب قلقهم خلال الامتحانات إلى التخوف من ضعف التقدير و الرسوب و كذا إلى التخوف من رد فعل الأسرة .

أي أن الخوف من الرسوب قد يعيق من دافعية الانجاز ، و قد يرجع ذلك إلى عدم الثقة بالنفس ، أو عدم التحضير الجيد للامتحان .

إن فرضية البحث تتـماشى مع عدة دراســات من بينها دراســـة نعيمـــة الشمـــاع (1977) ، حيث أكدت أن الدافع إلى النجاح ينمو عندما تكافئ الأم ابنها عند نجاحـــه و تكون استجابته محايدة في حالة فشله ، أما دافع الخوف من الفشل فتكون في الحالات التي تستجيب الأم فيها بالتعزيز والثواب عند النجاح و بالعقاب في حالة الفشل .

كما نجد دراسة فورنر (Forner – 1989) التي أجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، و بين أن المستويات المرتفعة من الدافعية للانجاز تسهل النجاح في شهادة البكالوريا ، و ترتبط بتحقيق المشاريع المدرسية و المهنية ، أي أن عندما يضع التلميذ النجاح نصب عينيه يتجاوز كل الصعوبات و العراقيل ، كذلك قد ترجع العلاقة الايجابية بين الخوف من الفشـــل و التحصيل الدراسي الـــجيد إلـــى الثقة بالنفس. (يوسف مصطفى القاضي ، 1981) .

في هذه الحالة قد يكون الخوف من الفشل دافعا للانجاز ، فشعور التلميذ بالمسؤولية اتجاه نتائجه الدراسية ، يجعله يفكر كيف باستطاعته بذل جهود من أجل تحــقيق النجـــاح ، كما أن الخوف من الفـــشل يجعل التلميذ يقـــــوم بالتحضير الجـيد للامتحان ، و ذلك عن طريق تنظيم وقته و اللجوء إلى الدروس الخصوصية و طلب المساعدة من طرف أفراد الأسرة .

عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية :

جدول رقم (04) الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير قلق الامتحان .

قلق الامتحان	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
دافعية التلاميذ الذين ليس لديهم قلق الامتحان	129	97,82	9,16	0,80
دافعية التلاميذ الذين لهم قلق الامتحان	51	99,23	13,69	1,91

يتضح من تحليل الجدول أن التلاميذ الذين يظهرون القلق من الامتحان و عددهم 51 (و متوسط حسابهم $x = 99,23$) دافعيتهم للانجاز تكون أكبر من دافعية التلاميذ الذين لا يظهرون قلق من الامتحان و عددهم 129 (و متوسط حسابهم $x = 97,82$) و بتطبيق اختبار T للفروق ، جاءت الفروق غير دالة حيث وجد $T = 0,79$ عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ و منه عدم رفض الفرضية الصفرية ، و منه رفض الفرضية البديلة أي أن القلق لا يؤثر في الدافعية للانجاز .

مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

تنص هذه الفرضية أن التلاميذ الذين يظهرون قلق من الامتحان تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين غير قلقين من الامتحان ، فان فرضية البحث لم تتحقق .

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطــار الفرضية الثانيــة تتماشــى و النتيجة التي توصل إليها إبراهيم مرسي (1981) ، و كان الهدف منها دراسة العلاقة بين القلق و الأداء ، فوجد من خلالها أن المتأخرين دراسيا أعلى في الاستعداد للقلق، حيث تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين القلق و التحصيل الدراسي عند تلاميذ المدارس الثانوية ، و افترض الباحث ارتباطات سالبة و دالة إحصائيا بين القلق و نتائج الامتحان ، و فعلا توصل إلى نتائج سالبة و دالة إحصائيا بين القلـــق و نتائج الامتحانات . (كمال إبراهيم مرسي ، 1981) .

هذه النتائج تبين أن التلاميذ المرتفعون في القلق أثناء الامتحان يصبحون منشغلين بقلقهم بدل انشغالهم بالامتحان ، كما أن القلق من الامتحان يؤدي إلى فشل التلميذ و توتره و هذا ما يؤثر على دافعية الانجاز لديه .

إن فرضية البحث كانت متشابهة و تتماشى مع عدة دراسات مثل دراسة عبد الرحمان عسوي (بدون تاريخ) حيث اختبر تلاميذ المرحلة الثانوية قصد تحديد مدى تأثير القلق في الأداء المدرسي ، و قد أسفرت نتائج الدراسة على نتائج تتمثل في أن التلاميذ ذوي القلق العالي يتفوقون على تلاميذ القلق المنخفض خاصة في الأعمال المعقدة .

هذه النتيجة تتفق و النتيجة التي توصل إليها فاروق السيد عثمان (1975) في دراسة حول العلاقة بين القلق العام و التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية ، و أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين العينتين، القلق المنخفض و القلق المرتفع في الموقف الضاغط .

في هذه الحالة كان قلق الامتحان دافـــع ، بحيث حــث التلاميذ علـــى التحــــــدي و المثابرة و ذلك من أجل النجاح في امتحان شهادة البكالوريا .

عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة :

جدول رقم (05) الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير الضغوطات الأسرية .

الضغوطات الأسرية	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
دافعية التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية	62	95,74	11,02	1,40
دافعية التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية	118	99,53	10,20	0,93

يتضح من تحليل الجدول بأن التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية و عددهم 118 (و متوسط حسابهم x = 99,53) دافعيتهم للانجاز أكبر من الفئة التي تعاني ضغوطات أسرية و عددهم 62 (و متوسط حسابهم x = 95,74) ، و الفروق دالة حيث T– 2,30 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0{,}05$ ، و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية و تقبل الفرضية البديلة أي أن التلاميذ الذين لهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية .

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

تنص هذه الفرضية أن الضغوطات الأسرية تساهم في استثارة دافعية الانجاز ، أي أن التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية ، فرضية البحث قد تحققت .

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خـــلال هذا البحث في إطار الفرضية الثالثة تتماشـى و النتيجة التي توصل إليها فون لي (Funli . 1974) في دراسته التي كانت تهدف إلى إيجاد العلاقة بيت اتجاهات الوالدين و الدافعية إلى الانجاز لدى الأبناء ، و لقد أنجزت في المجتمع الصيني و توصل الباحث إثرها إلــى أن اتجاه الوالدين إلــى السيطــرة و نقص صلتهم و صداقتهم بأبنائهم تؤدي إلى ارتفاع القلق و انخفاض الدافع إلى الانجاز عند هؤلاء الأبناء .

هذه النتيجة تتماشى و الدراسة التي قام بها نوتال (Nuttale , 1976) في دراسته حول أثر المعاملة الوالدية و الاتجاهات الوالدية على دافعية لأطفال نحو التحصيل الدراسي على عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ، و أسفرت النتائج على وجود علاقة بين المعاملة الوالدية و التحصيل الدراسية للأبناء ، حيث بينت الدراسة أن الأبناء الذين يتلقون معاملة حسنة بأقل قدر من العنف و التسلط و الإهمال و التفرقة من طــرف الوالديــــــن ، يكونون أفضل قدرة على التحصيل الدراسي و على التفوق و النجاح .

(رشــاد صالـح دمنهـوري ، عـباس محمـود عـوض ، 1995 ، ص 170) .

عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة :

جدول رقم (06) الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة .

الرغبة في ضمان المستقبل	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
دافعية التلاميذ الذين ليس لديهم رغبة في ضمان المستقبل	147	98,68	9,16	0,75
دافعية التلاميذ الذين لديهم رغبة في ضمان المستقبل	33	96,21	15,59	2,71

يتضح من تحليل الجدول أن التلاميذ الذين ليس لديهم رغبة في ضمان المستقبل المهني و عددهم 147 (و متوسط حسابهم $x = 98,68$) لهم دافعية الانجاز أكبر من التلاميذ الذين لهم رغبة في ضمان المستقبل المهني و عددهم 33 (و متوسط حسابهم $x = 96,21$) ، و بتطبيق اختبار T للفروق وجد أن $T = 0,87$ و هو غير دال و منه فان فرضية البحث لم تتحقق ، أي ليس للرغبة في ضمان المستقبل المهني أثر على دافعية الانجاز .

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

تنص هذه الفرضية أن التلاميذ الذين لديهم رغبة في ضمان المستقبل المهني تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم رغبة في ضمان المستقبل المهني . فرضية البحث لم تتحقق .

إن النتيجة التي تم التوصل إليها في إطار هذا البحث لا تتماشى و النتيجة التي توصل إليها بعض الباحثين ، حيث انتهت بعض الدراسات إلى أن بعض الأفراد ذوي لتحصيل المرتفع كانت تتمتع بمستوى طموح عال ، و الأفراد ذوي التحصيل الضعيف كانت تتمتع بمستوى طموح منخفض .

فقد توصل بول " Boyle " (1965) في دراسة اهتمت بمستوى الطموح و التحصيل إلى أن هناك علاقة ايجابية و دالة بين مستوى التحصيل ، كما يتحدد بالمستوى العام للتحصيل المدرسي من جهة و بين مستوى الطموح من جهة أخرى و ذلك عند تثبيت الخلفية الأسرية .

كما توصل هاريزون " Harison " (1971) إلى أن هناك علاقة ايجابية بين كل من مستوى الطموح و التحصيل الدراسي ، فقد وجد أن مستوى الطموح للطلاب الناجحين أعلى من مستوى الطموح لدى الطلاب الراسبين و ذلك في حالة المستوى الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي .

و توصلت " جاني " في دراستها (1982) على عينة من الأطفال ، أن مستوى التحصيل له تأثير جوهري على تباين درجات أفراد العينة في مقياس مستوى الطموح .
(سهير كامل أحمد ، 2003 ، ص 186 – 188) .

في هذه الحالة تكون الرغبة في ضمان المستقبل المهني دافعا للانجاز ، حيث أن التلميذ الطموح الذي لديه هدف من دراسته و هو ضمان مستقبله يميل إلى الكفاح ، و نظرته إلى الحياة فيها تفاؤل و لديه القدرة على تحمل المسؤولية ، مثابر ، و ميال للتفوق و يسير وفق خطة معينة .

إذن عدم تحقق فرضية البحث ، أي أن الرغبة في ضمان المستقبل المهني ليس دافعا للانجاز ، قد يرجع عدم تحقيقها إلى عدم تحقيق الشروط المذكورة سابقا ، إضافة إلى تدخل عدة عوامل قد تعيق أهداف و رغبات و طموحات التلميذ و من بينها القدرات

العقلية ، حيث أن المتفوقين عقلـــــــيا لديهم أهـــداف و طموحات واقعـــــية تتفـــــق و الإمكانية ، فالتلميذ المتفوق يطمح في شيء يقيسه بامكانيته ، لكن التلميذ العادي يطمح بما هو أكثر من إمكانيته .

عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة :

جدول رقم (07) الفروق بين الجنسين في متغير الضغط النفسي .

الجنس	تكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
الضغط النفسي - ذكور	52	113,75	18,36	2,54
الضغط النفسي – اناث	128	112,02	14,91	0,31

يتضح من تحليل الجدول أن الضغط النفسي لدى الذكور و عددهم 52 (و متوسط حسابهم X =113,75) أكبر من الضغط النفسي لدى الإناث و عددهم 128 (و متوسط حسابهم X = 112,02) ، و بتطبيق اختبار T للفروق وجد أن T = 0,65 و هو غير دال و منه تحقق فرضية البحث ، أي لا توجد فروق في الضغط النفسي بين الجنسين .

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

تنص هذه الفرضية أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الضغط النفسي ، فرضيــة البحث قد تحققت.

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث لا تتماشى و الدراسة التي قام بها جمعة سيد يوسف (1994) التي كانت تهدف إلى المقارنة بين الذكور و الإناث في إدراك أحداث الحياة و تقديرهم لها في ضوء ما تثيره لهم من مشقة ، و توصل الباحث على إثرها ، إلى وجود فروق جوهرية في تقدير بعض الأحداث الفردية و معظمها لجانب الإناث ، أي أنهن أدركناها على أنها أكثر إثارة للمشقة ، كما تبين أن هناك قدرا محدودا من التشابه في ترتيب أحداث الحياة في العينتين ، و تميز الترتيب بصفة عامة بوجود الأحداث السالبة شديدة الوطأة على رأس القائمة .

هذه النتيجة تتفق أيضا و الدراسة التي قامت بها مايسة شكري (1999) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيري التفاؤل و التشاؤم و كذلك الفرق بينهما في استخدام أساليب مواجهة المشقة ، و توصلت إثرها إلى أن هناك ارتفاع جوهري في متوسط درجات التفاؤل لدى الطلاب مقارنة بالطالبات ، كما أن الفرق بين درجات الجنسين بالنسبة لمتغير التشاؤم جوهري لجانب الإناث ، أي أنهن أكثر تشاؤما من الذكور ، و أن هناك فروق جوهرية بيـــن الجنسين في مواجهـــة المشقــة .

(رفيق عوض الله ، 2001 ، ص106) .

من هذه الدراسات نستنتج أن هناك فروق بين الجنسين في الضغط النفسي ، فهناك بعض الأحداث يتقبلها الذكور في حين لا تتقبلها الإناث ، كما أن هناك اختلاف في أسلوب مواجهة الأحداث الضاغطة .

عرض و تحليل نتائج الفرضية السادسة :

جدول رقم (08) الفروق بين الجنسين في متغير الدافعية للانجاز .

الجنس	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
دافعية الذكور	52	94,84	12,15	1,68
دافعية الاناث	128	99,60	9,65	0,85

يتضح من تحليل الجدول أن الدافعية للانجاز لدى الإناث و عددهم 128 (و متوسط حسابهم $x = 99,60$) أكبر من دافعية الانجاز لدى الذكور و عددهم 52 (و متوسط حسابهم $x = 94,84$) ، و بتطبيق اختبار T و جد $T = -2,77$ و هو دال عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$ و منه توجد فروق في الدافعية للانجاز بين الجنسين .

مناقشة نتائج الفرضية السادسة :

تنص هذه الفرضية أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز ، فرضية البحث لم تحققت .

إن النتيجة التي تم التوصل إليها في إطار البحث تتماشى و النتيجة التي توصل إليها كل من (محمود عبد القادر 1978 ، عبد الرحمان الطريري 1988 ، محي الدين حسين 1988 ، الشناوي عبد المنعم 1989 ، رشاد موسى 1990.) و قد أرجع هؤلاء تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للانجاز إلى عدة عوامل ، منها ما يتعلق بظروف عملية التنشئة الاجتماعية ، و بعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية و مصدر الضبط لدى كل من الجنسين ، و بعضها الأخر يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث ، و منها أيضا من اعتمد على الجانب الفسيولوجي و أنماط الشخصية .

كشفت نتائج الدراسة التي قامت بها " كامليا عبد الفتاح " على عينة من طلاب الجامعة أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات ، و أرجعت الباحثة ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها ، فهي تعيش في عالم الذي ينظر إلى النساء نظرة محدودة ، و تعاني ضروب الإهمال و التفرقة بينهما و بين الذكور ، فهناك فروق بين مستوى طموح كل من الرجل و المرأة تبعا للحضارة و الثقافة التي يعيشان فيها .

و افترض " مهربيان " أن الدافعية للانجاز تختلف عند الذكور عنها عند الإناث، فهي بالنسبة للذكور يحددها الاكتفاء الذاتي ، و الاستقلال عن المعايير السائدة ، و يميزها عند الإناث التقبل الاجتماعي و تأييد المعايير السائدة ، و يتسق ذلك مع ما أشار إليه " محي الدين حسين " من خلال استعراضه للدراسات التي تناولت المقارنة بين الجنسين في الدافعية للانجاز .

قدمت " هورنر " (Horner – 1969) مفهوم الدافع إلى تحاشي النجاح لتفسير السلوك الانجازي لدى الإناث ، و أوضحت أن هذا المفهوم أكثر ارتباطا بدافعية الإناث من الذكور ، و ينشأ هذا الخوف نظرا لأن القيم الاجتماعية التي يغرسها المجتمع في الإناث لا تدعم الانجاز لديهن في مواقف المنافسة .

أما في إطار المنظور الفسيولوجي ، أرجع انخفاض الدافعية للانجاز لدى الإناث مقارنة بالذكور الى أنهن يكشفن عن توتر أعلى مقارنة بالذكور ، حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الانجاز ، و مستوى الطموح ، و المثابرة و الحماس أو تحقيق الذات ، و يرجع حسب (Ember , 1981) ارتفاع درجة التوتر لدى الإناث عن الذكور لاعتبارات الإحساس بالهامشية و الضغوط الاجتماعية .

في هذه الحالة هناك فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز .

كما أن فرضية البحث تتماشى مع عدة دراسات ميدانية التي كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز ، و من هذه الدراسات ، دراسة كل من (أحمد عبد الخالق ، مايسة النيال 1983 ، مصطفى تركي 1988 ، رشاد عبد العزيز موسى ، صلاح أبو ناهية 1988 ، محمد اسماعيل 1989 ، فتحي الزيات 1990 ، سيد الطواب 1990) .

فأرجع الباحث مصطفى تركي (1988) عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز إلى أن الأسرة العربية الحديثة تحث و تشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق الدراسي و العمل ، و أن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا و الذي يسمح للمرأة العربية بالتفوق و الامتياز فيه ، و لذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق و الامتياز تماما مثل الذكور .

أما سيد الطواب (1990) فقد فسر عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات و الفترة الزمنية التي أجريت فيها ، و استشهد بذلك بقوله بأن الدراسات السابقة مثل دراسة " مارتيناهورنر " (M. Horner) التي أجريت في الستينات تختلف عن الدراسات التي تمت في فترة الثمانينات و التسعينات ، من حيث الظروف التاريخية و العوامل الاجتماعية و الثقافية و النفسية المميزة في كل فترة من هذه الفترات، و لعل هذا ما يتفق مع التفسير الذي قدمه " رشاد موسى ، و صلاح أبوناهية 1988 .) و اللذان أرجعا عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للانجاز ، إلى أن الفرص التعليمية و المهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين ، و تضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور و الإناث ، فكلاهما

أصبح يلقي نفس المعاملة الوالديـة و الرعاية و الاهتمام و في غرس مفاهيـــم الاستقلال و الاعتماد على النفس ، و ربمـــا يرجع إصرار الأنثى علــــى التفـــوق و النجــــــاح و التحمل و المثابرة إلى ميكانيزمات الدفاعية عما لاقته من غبن المجتمع في مكانتها الاجتماعية ، لذا فهي تحاول التفوق في المجالات الحالية المختلفة .

إضافة إلى ما سبق يمكن إرجاع عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في الدافعية للانجاز ، إلى أن ظروف المجتمع بما فيها عدم الاكتفاء الذاتي ، البطالة ، عدم قدرة الرجل لوحده تلبية متطلبات الأسرة ، عدم ضمان المستقبل فــــي حـــالة الطـــلاق ، كل ذلك يشجع الأنثى على الدافعية للانجاز و التفوق و النجاح في الدراسة الذين يرون فيها وسيلة لضمان المستقبل .

عرض و تحليل نتائج الفرضية السابعة :

جدول رقم (09) الفروق بين التلاميذ في الدافعية للانجاز حسب متغير الضغط النفسي .

الفئــــة	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
دافعية التلاميذ الذين لا يعانون من الضغط النفسي	90	95 ,70	10 ,10	1 ,06
دافعية التلاميذ الذين يعانون من الضغط النفسي	90	100 ,75	10 ,57	1 ,11

يوضح الجدول بأن الدافعية للانجاز أكبر عند الفئة التي تعاني من ضغط (درجاتها 113 في مقياس الضغط النفسي) ، حيث معدل درجات الدافعية للانجاز عندها 100,75 بالمقارنة مع درجات الفئة التي لا تعاني من ضغط مرتفع 113) التي تميزت بمعدل في الدافعية يساوي 95,70 و الفرق دال 3,77 - = T عند مستوى الدلالـــة $\alpha = 0,01$ و منه فرضية البحث قد تحققت أي أن التلاميذ الذين يعانون ضغوطا نفسية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يعانون ضغوطا نفسية .

مناقشة نتائج الفرضية السابعة :

تنص هذه الفرضية أن التلاميذ الذين يعانون من الضغط النفسي دافعيتهم للانجاز تكون أحسن من التلاميذ الذين لا يعانون من ضغط نفسي ، إن فرضية البحث قد تحققت .

إن النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذا البحث في إطار الفرضية السابعة تتماشـــى و النتيجة التي توصل إليها عبد الرحمان عسوي ، و عبد الرحمان السيد عثمــان (1975) و ذلك في دراستهما حول العلاقة بين القلق و التحصـــــيل الدراســـي ، و تم التوصل إلى انه قد يكون قلق الامتحان دافعا للانجاز (ارجع إلى تفسير نتائج الفرضية الثانية) .

كما قد يكون ضغط الامتحانات و الخوف من الرسوب دافعا للانجاز ، و هذا ما بينه كل من نعيمة الشماع (1977) ، و فورنر (Forner – 1989) ، حيث أرجعا العلاقة الايجابية بين الخوف من الفشل و التحصيل الدراسي الجيد إلى الثقة بالنفس . (ارجع إلى تفسير نتائج الفرضية الأولى).

كما أن الضغوطات الأسرية بما فيها الاهتمام المفرط من طرف الوالدين اتجاه دراسة أبنائهم ، و المراقبة المستمرة ، و حرصهم على النجاح و عـدم الإهمال تساهم في النجـــاح و التفوق الدراسي ، و هذا ما بينه كل من فون لي (Funli – 1974) و نوتال (Nuttale – E – 1976) (أرجع إلى تفسير نتائج الفرضية الثالثة) .

في هذه الحالة قد يكون للضغط النفسي تأثير ايجابي على دافعية الانجاز لدى التلاميذ اتجاه امتحان شهادة البكالوريا ، حيث يعتبر أساس التحريض و الإدراك و الإثارة التي يمس إليها الاضطرار إلى الكفاح أو النجاح حيال الحالات المتحدية ، فقد يحتاج التلميذ التنبيه و التوتر من أجـــل استثارة دافـعية الانــجــاز ، و ذلك مــن أجـل الوصول إلـــى تحقـــيق أهدافــه و طموحاتــه ، كما أن الضغط يوفر أيضا حس الإلحاحية و التيقظ الذي نحتاج إليه عندما نواجه حالات مهددة كامتحان شهادة البكالوريا ، فقد يولد الضغط التحدي و المنافسة ، و الثقة بالنفس ، و المثابرة و الحماس و هذه العوامل تساهم في رفع من مستوى الدافعية .

الاستنتاج العام :

كنا نتوقع أن الضغط النفسي يساهم في استثارة دافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين علـــى امتحـــان البكالوريا ، فـــقـــد يحتـــاج التلمـــيذ إلـــى التنبـيه و التـيقـظ و الإدراك و التحريض الذي يولد فيه المنافسة و التحدي و المثابرة من أجل النجاح في امتحان البكالوريا ، و قد تم تقسيم فرضيات البحث إلى (7) فرضيات ، فتحققت الفرضية الأولـــى ، أي أن التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب ، حيث كنا نتوقع ، أنه قد يكون الخوف من الرسوب في امتحان البكالوريا دافعا للانجاز ، أي الخوف من الرسوب يجعل التلميذ يسعى نحو التفوق لتحقيق أهدافه ، و ذلك بغية الوصول إلى النجاح و هو الحصـــول على شهـادة البكالوريـــا ، فالخوف من الإخفاق يعتبر مؤشرا و منبها لأهمية امتحان البكالوريا عند التلميذ ، و منه فان الضغط و التوتر الذي يولده الخوف من الرسوب قد يحفز التلميذ على المراجعة ، أما الفرضية الثانية كانـــت عكس ما كنا نتوقعه ، فقد أسفرت النتائج على أن قلق الامتحان قد لا يكون دافعا للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ، و قد يرجع ذلك إلى أن القلق من الامتحان يجعل التلميذ يفقد ثقته بنفسه ، و قد يجعله متوترا غير قادر على التركيز ، عكس ما كنا نتوقعه بأن التلميذ الذي يبدي قلقا من الامتحان يعتبر مؤشرا بإعطائه أهمية للامتحان ، أما الفرضية الثالثة و حسب ما كنا نتوقعه أن التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية ، فالاهتمام المفرط من طرف الوالدين اتجاه أبنائهم المقبلين علـــى امتـحان البكالوريا ، و حراستهم المشـــددة ، و تنظـــيم الوقـت للمراجعـــة ، و التساؤل المستمر عن دراسة أبنائهم ، كل ذلك يساهم في استثارة دافعية للانجاز ، و قد يكون تحفيزا للتلميذ للمراجعة و عدم خيبة أمل الوالدين و هو الحصول على شهادة البكالوريا ، أما الفرضية الرابعة فكانت عكس ماكنا نتوقعه، فقد أسفرت النتائج أن الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعـــة قد لا تعتبر دافعـــا للانجاز ، فالباحثة كانت تتوقع أن التلميذ الذي لديه أهداف و طموحـات مستقبليـة ، و من بين هذه الطمـوحات ، الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة ، يجعل التلميذ يكون مثابرا و ميالا للتفوق ، و يســـير وفـــق

خطة معينة، يعمل جاهدا من أجل تحقيق رغبته و هو الحصول علـى شـــهادة البكالوريا لكن النتائج أسفرت على أن طموحات التلميذ قد لا تكون دافعا للانجاز ، فقد يرجع ذلك إلى تدخل عدة عوامل قد تعيق التلميذ من تحقيق أهدافه ، و من بين هذه العوامل القدرات العقلية للتلمـيذ ، أما الفرضية الخامسة فقد تحققت ، فحسب ما كانت تتوقعه الباحثة أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الضغط النفسي ، فما يتعرض لـــه الذكـــر من خــــوف و قلـــــق و ضغط أسري و أهـــداف و طموحات مستقبلية ، تتعرض لها الأنثى ، فهي حالة شعورية تنتاب كل من الجنـــسين ، فهي لا تستأذن لكي يشعر بها التلميذ ، فالرغبة في ضمان المستقبل المهنـي طمـــوح و هدف كل من الجنسين، كما أنه حسب الباحثة لا توجد تفرقة من طرف الوالدين اتجاه أبناهم الذكور و الإناث في المعاملة، حيث يتلقى الجنسين نفـــس الاهـــتمـام و الحراســـــة و المراقبة من طرف أوليائهم، أما نتائج الفرضية السادسة فقد أسفرت أنه توجـــد فروق بين الجنسين فــــي الدافـعيـــة للانجــاز، عكس ما كانت تتوقعه الباحثة أن الدافعية للانجاز لدى الذكور نفسها لدى الإناث ، أما نتائج الفرضية السابعة فقد أسفرت أن التلاميذ الذين يعانون من الضغط النفسي دافعيتهم للانجاز تكون أحسن من التلاميذ الذين لا يعانون من ضغـط نفســــــي فحسب ما كانت تتوقعه الباحثة أن يحتاج التلميذ إلى قليل من الضغط الذي يولد التنبــــيه و التيقظ و الإدراك الذي يعتبر محفزا للنجاح .

خاتمة :

بعد هذا العرض نصل إلى خاتمة البحث ، بعد أن تمكنا من التعرف على أن الضغوط النفسية هي مجموعة المؤثرات الداخلية و الخارجية التي يتعرض لها تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان البكالوريا ، و التي قد يستجيب لها بالتوتر و الخوف و القلق و عدم الاتزان ، و ذلك راجع إلى عدم قدرته على الموازنة بين ما يتمتع به من إمكانات و بين ضغوط البيئة المحيطة به ، من ضغوط أسرية ، و ضغوط مدرسية ، حيث تشكل له تهديدا و عبئا ثقيلا على كاهله ، و هذا ما يتطلب منه التكيف و التوافق من أجل تحقيق النجاح و هو الحصول على شهادة البكالوريا ، كما تبين أيضا أنه قد يحتاج التلميذ إلى قليل من الضغط الذي يولد لديه روح المثابرة و التيقظ و الإدراك و التنبيه ، و هذا ما تبين من خلال نتائج الفرضية الأولى و الثانية و السابعة .

و في هذا البحث قد تمكنا من تحقيق الفرضية الأولى التي تنص على أن التلاميذ الذين يخافون من الرسوب تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب ، كما تم تحقيق الفرضية الثالثة التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم ضغوطات أسرية تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغوطات أسرية ، كما تبين من خلال نتائج الفرضية السادسة ، أنه توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز ، و أن التلاميذ الذين يعانون من ضغط نفسي تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين لا يعانون من ضغط نفسي ، و هذا ما تبين من خلال نتائج الفرضية السابعة ، أما الفرضية الثانية التي تنص أن التلاميذ الذين لديهم قلق الامتحان تكون دافعيتهم للانجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم قلق الامتحان ، لم تتحقق ، في حين تبين كذلك أن الرغبة في ضمان المستقبل المهني عن طريق الدراسة في الجامعة لا تساهم في استثارة دافعية الانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا ، و هذا ما تبين من خلال نتائج الفرضية الرابعة ، أما نتائج الفرضية الخامسة ، فقد أسفرت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الضغط النفسي .

و لكن بالرغم من ذلك تبقى نتائج هذا البحث محدودة ، حيث لا يمكن من خلالها التعميم ، لأننا نقيس شيئا قابلا للتغيير وفق تغير ظروف و حسب الحالة النفسية للتلميذ .

اقتراحات :

1 – ضرورة الاهتمام بالحالة النفسية للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا .

2 – على الأولياء أن يعرفوا متى و كيف يضغطون على أبنائهم المقبلين على امتحان البكالوريا .

3 – على التلميذ أن يعرف كيف يستغل الضر وف لصالحه في حالة تعرضه لضغط نفسي .

4 – ضرورة خلق حوار دائم بين التلميذ و أسرته و مستشار التوجيه المدرسي .

الـمـراجـــع

قائمة المراجع :

أ - المراجع باللغة العربية :

1 – أبو علام رجاء محمود (1986) : علم النفس التربوي ، دار القلم للنشر و التوزيع .

2– الأبرا شي محمود عطية (1978) : روح التربية و التعليم ، دار أحياء الكتب ، القاهرة .

3 - بوبندير عبد الرزاق (2003) : دروس في القانون الجنائي ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، الجزائر .

4 – بركات محمد خليفة (2000) : الدافعية للانجاز ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع و الإشهار ، القاهرة .

5 – تركي رابح (1987) : مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر .

6 - خليفة عبد اللطيف محمد (2000) : الدافعية للانجاز ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة .

7 - – روبين دانير ، إعداد قسم الترجمة بدار الفاروق (2006) : الصحة النفسية إدارة القلق ، الطبعة الأولى، دار الفاروق للنشر و التوزيع.

8 - رشاد عبد العزيز موسى (1994) : علم النفس الدافعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

9 - الراشيدي هارون توفيق (1999) : الضغوط النفسية ، مكتب الأنجلو المصرية ، القاهرة .

10 - زيتون حسن حسين (2001) : رؤية في تنفيذ التدريس ، الطبعة الأولى ،جامعة طانطا ، المملكة العربية السعودية.

11 - زايد نبيل محمد (2003) : الدافعية و التعلم ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

12 - سلامة أحمد عبد العزيز (1988) : الدافعية و الانفعال ، مكتب أصول علم النفس الحديث ، الطبعة الأولى ، القاهرة .

13 - سيد يوسف جمعة (1994) : الفروق بين الذكور و الإناث في إدراك أحداث الحياة المثيرة للمشقة ، مجلة علم النفس ، العدد الثلاثون ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

14 - سعداني محمد الطيب (2000) : الدافعية و النجاح المدرسي ، دمشق .
15 - السيد عثمان فروق (2001) : القلق و إدارة الضغوط النفسية ، دار الفكـر العربـــي ، القاهرة .
16– شيخاني سمير (2003) : الضغط النفسي ، طبيعته ، أسبابه ، المساعـــدة الذاتـــية ، المداواة ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، مؤسسة ثقافية للطباعة و النشر و التوزيع .
17 - الشماع نعيمة (1977) : الشخصية ، النظرية ، التقييم ، مناهج البحث ، معهد البحوث و الدراسات العربية ، القاهرة .
18- الشربيني زكريا , يسرية صادق (2000) : تنشئة الطفل و سبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
19- الطيب محمد عبد الظاهر (1994) : مبادئ الصحة النفسية ، دار المعرفة الجامعية الاسكاندرية .
20- عصمت مطاوع إبراهيم (1997) : التجديـــد التربـــــوي ، أوراق عربيـــــة و عالمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
21- عبد الستار إبراهيم (1988) : الاكتئاب اضطراب العصر الحديث ، الكويت عالم المعرفة ، المجلس الأعلى للثقافة و الفنون و الآداب .
22- عويضة كامل محمود (1996) : الصحة في منظور علم النفس ، دار الكتب العلمية و بيروت ، لبنان .
23- عبد الخالق أحمد محمد (1998) : الصدمة النفسية ، مطبوعات الكويت .
24– عياصرة علي أحمد عبد الرحمان (2006) : القيادة و الدافعية في الإدارة التربـــوية الطبعة الأولى ، دار و مكتبة الحامد ، عمان .
25– عبد اللطيف الطيب (1994) : مبـــادئ الصحة النفســية ، مكتبة الأنجلو المصــرية ، القاهرة .
26– عسكر علي (1998) : ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها ، دار الكتاب ، القاهرة .
27– عطية عز الدين جميل (1999) : تفسير الناس للسلوك و المواقف ، الطبعة الأولى علم الكتب ، القاهرة .

28– عبد اللطيف مدحت عبد الحميد (1990) : الصحة النفسية و التفوق الدراسي ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت .

29– عسوي عبد الرحمان (1997) : دراسة في علم النفس المهني و الصناعي ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .

30– الفرابيى عبد اللطيف و آخرون (1994) : معجم علوم التربية ، دار الخطابي للطبـاعة و النشر ، الطبعة الأولى، الرباط .

31– قشقوش إبراهيم (1979) :دافعية الانجاز ، قياسها ، الطبعة الأولى ، مكتبة الأنجو المصرية ، القاهرة .

32– القاضي يوسف مصطفى و آخرون (1981) : الإرشاد النفسي و التوجيـه التربــوي ، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية .

33– كامل أحمد سهير (2003) : أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة .

34– محمود عبد المنعم أمال (2006) : الارشاد النفسي الأسري ، مواجهة الضغوط النفسية لدى الأسر المتخلفين عقليا، الطبعة الأولى، جمهورية مصر العربية ، القاهرة.

35– مرسي كمال إبراهيم (1981) : علاقة سمة القلق في المراهقة و الرشد بادراك الخبرات المؤلمة في الطفولة ، مجلة كلية الآداب ، مجلد (8) .

36– منهوري رشاد صالح ; عباس محمــــود عوض (1995) : التنشئــة الاجتماعيـــة و التأخر الدراسي ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية .

37– نشواتي عبد الحميد (1985) : علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، دار الفرقان.

38– نشواتي عبد المجيد (1998) : علم النفس التربـــوي ، الطبعة التاسعة، مؤسسة الرســالة للطباعـــة و النشر و التوزيع ، بيروت.

39– الهادي فوزي محمد (2005) : الضغوط الأسرية من منظور الخدمـة الاجتماعيــــة ، الناشر ، دار القاهرة .

ب - المراجع باللغة الأجنبية :

40- Bruchon Marilou - Schweitzer ; Robert Dantzer (2003) , Introduction à la psychologue de La santé , P , U , F , Paris .

41- édition (1989) – Bebloetheque de Larousse , Paris .

42- Lieury. A& Fenouillet . F (1996) , Motivation et réussite scolaire, Donod , Paris .

43- Le Grande (1995) , Le bac chez nous eAilleurs hachette , Paris .

44- Mccombs .James . Barbara.L .. E . Pope (2000) , Motiver ses éléves , Donner Le goût dapprendre , Papis .

45- Neboit Michel ; Michel Vèziner (2000) , Stress au travail et santé psychique , Paris .

46- Sahler Benjamin (2002) , Prévenir le stress et les risque psychosociaux au travail , paris .

47- Servant Dominique (2000) , Pratique en psychothérapie gestion du stress et de L anxiété , Concepts médicaux et Psychologique – Diagnostic – Prise en charge et traitements , Paris

48– Vianin Pierre (2006) , La Motivation scolaire de buech & Larcier , Premier édition , Bruxelles .

الحوليات :

49– حداب مصطفى (1998) : مكانة البكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي في الانسانيات ، المجلة الجزائرية في الأنثر بولوجيا و العلوم الاجتماعية ، العدد (06) .

50– خلق الله خير (2007) : (مجلة صناع الحياة ، استراتيجيات الدراسة و مواجهة الضغط النفسي أثناء الامتحان : العدد 39 ، البحرين .

51– رواية حمام (2004) : (مجلة العربي) ، آليات التعامل مع قلق الامتحان ، العدد 17 ، الكويت .

52– شحفوحي أمال (2005) : (مجلة أم القرى)، الامتحانات و الضغط النفسي ، العدد المملكة المغربية .

53– كريم سناء (2008) : (مجلة التجديد ، الامتحان ذلك المجهول المرعب ، العدد الرابع ، المملكة العربية السعودية .

54– لفحل نبيل محمد ا (1999) : الدافعية للانجاز عند المراهق المتمدرس ، مجلة علم النفس العدد 49 .

55– مغازي جمال (2004): (مجلة رسالة الاسلام التربوية)، قلق و توتر الامتحان عدد 13، العربية السعودية .

56– مجلة بناة الأجيال (1994) : التأخر المدرسي ، مشكلة تربوية ، مجلة تربوية ، العدد 11 .

57- وزارة التربية الوطنية (2003) : مشروع إصلاح المنظومة التربوية .

الرسائل :

58– بلعسلة (2003) : المعاش النفسي للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا،غير منشورة ، جامعة الجزائر

59- عوض الله رفيق (2004) : الضغط النفسي و علاقته بالتوافق النفسي و الاجتماعي لدى جامعات الجزائر و جامعات فلسطين ، أطروحة دكتورة ، جامعة الجزائر .

60 - فيجاني رفعة (2001) التوافق النفسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من البيئة السعودية، أطروحة ماجستير، غير منشورة جامعة الجزائر.

المـلاحـــق

- استبيان -

نرجوا منكم الإجابة على كل بنود الاستبيان المرفقة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي ترون أنها تعبر بصدق عن رأيكم، مع الحرص على عدم ترك أي بند بدون إجابة، نعدكم أن إجاباتكم ستستغل في أغراض علمية بحتة، ولن يطلع عليها أي شخص ما عدا الباحثة نفسها.

ولكم جزيل الشكر والاحترام سلفا على مساعدتكم.

مقياس الضغط النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا

1 – أوافق بشدة 2 – أوافق 3 – ليس لي رأي 4 – أعارض 5 – أعارض بشدة

الرقم	العبارات	1	2	3	4	5
1	**الخوف من الامتحان يجعلني :** أسهر كثيرا في الدراسة					
2	أراجع أستاذ المادة في كل كبيرة و صغيرة					
3	أتنافس مع الزملاء					
4	أنضم وقتي للمراجعة					
5	أكرس جل وقتي للدراسة					
6	أضطرب كثيرا					
7	أتخلى عن المراجعة					
8	أطلب المساعدة من أفراد الأسرة					
9	أتابع دروس خصوصية					
10	أطلع على أسئلة الامتحانات السابقة					
11	أشتري كتبا توضيحية					
12	ألجأ إلى مشاهدة التلفزيون					
13	**القلق من الامتحان يجعلني :** لا أستطيع التركيز خلال المراجعة					
14	أرى نفسي غير قادر على النجاح					
15	أشعر بالتوتر					
16	أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع الفشل					
17	أشعر بقلق مفرط					
18	أشعر بالنرفزة					
19	أشعر بالضيق					
20	أشعر بأنني مستثار جدا					
21	**تدخل الأسرة في مصير دراستي :** اطلاع أسرتي على نتائج دراستي يمثل لي حافزا لإتقان النشاطات الدراسية					
22	توجيهات الأسرة لي تدفعني للاجتهاد أكثر					
23	إلحاح أوليائي على النجاح يشعرني بالتوتر					
24	أشعر بالضيق من موقف عائلتي اتجاه البكالوريا					
25	مقارنة أسرتي لنتائجي بنتائج أقراني يشعني بالقلق					
26	متابعة أسرتي لنتائجي الدراسية يشعرني بالمسؤولية					
27	لا يهم أسرتي سوى حصولي على علامة جيدة في الامتحان					

28	أتضايق كثيرا من إلحاح أسرتي على المراجعة					
29	أرى أن أسرتي تحدد لي وقتا للمراجعة					
30	أحس أن نجاحي هو لتحسين صورة الأسرة فقط					
31	**<u>علاقة المستقبل بالدراسة (البكالوريا) :</u>** مستقبلي يتوقف على الحصول على شهادة البكالوريا					
32	الحصول على البكالوريا شيء ضروري بالنسبة لي					
33	طموحاتي المستقبلية تتطلب الدراسة في الجامعة					
34	أصبح في حالة توتر عندما أفكر في مستقبلي الدراسي					
35	أشعر بالقلق اتجاه مستقبلي المهني					
36	أبذل قصارى جهدي لضمان مستقبلي المهني					
37	أشعر بالحماس للمراجعة كلما فكرت في مستقبلي الدراسي					

اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين

دكتور فـاروق عبـد الفتـاح مـوسـي

كلية التربيـة ـ جامـعة الزقـازيـق

الاسم: .... العمر:.............. الجنس: ذكر/ أم أنثى

النسبة المئوية:..............

تعلـيمـــــات

1ـ يستعمل هذا الاختبار لقياس دافع الإنجاز لدى الفرد.

2ـ يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلي كلا منها عدد من العبارات التي التي يمكن أن يكمل كل منها الفقرة، ويوجد أمام كل عبارة قوسان.

3ـ اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة وضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارات، لا تضع أكثر من علامة في السؤال الواحد.

4ـ لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة،فالإجابة الصحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

مثال: أرى أن المواد التي أدرسها:

(   ) ..... (أ) صعبة جدا.

(   ) ..... (ب) صعبة.

(   ) ..... (ج) لا صعبة ولا سهلة.

(X) ..... (د) سهلة

(   ) ..... (هـ) سهلة جدا.

فإذا كان المفحوص يرى أن المواد التي يدرسها سهلة فإنه يضع العلامة بين القوسين أمام العبارة (د) .

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك.

1- إن العمل شيء:

(   ) ...... (أ) أتمنى ألا أفعله

(   ) ..... (ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.

(   ) ..... (ج) أتمنى أن أفعله.

(   ) ..... (د) أحب أداءه.

(   ) ..... (هـ) أحب أدائه كثيرا جدا.

2- في المدرسة يعتقدون أني:

(   ) ..... (أ) أعمل بشدة جدا.

(   ) ..... (ب) أعمل بتركيز.

(   ) ..... (ج) أعمل بغير تركيز.

(   ) ..... (د) غير مكترث بعض الشيء.

(   ) ..... (هـ) غير مكترث جدا.

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:

(   ) ..... (أ) مثالية.

(   ) ..... (ب) سارة جدا.

(   ) ..... (ج) سارة.

(   ) ..... (د) غير سارة.

(   ) ..... (هـ) غير سارة جدا.

4- أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام.

(   ) ..... (أ) لا قيمة له في الواقع.
(   ) ..... (ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا.

(   ) ..... (ج) غالبا ما يكون مفيدا.

(   ) ..... (د) له قدر كبيرا من الأهمية.

(   ) ..... (هـ) ضروري للنجاح.

5ـ عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:

(   ) ..... (أ) مرتفعة جدا

(   ) ..... (ب) مرتفعة

(   ) ..... (ج) ليست مرتفعة ولا منخفضة

(   ) ..... (د) منخفضة

(   ) ..... (ه) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(   ) ...... (أ) أعقد العزم أن ابذل قصارى جهدي وان أعطي عن نفسي انطباعا حسنا.

(   ) ..... (ب) أوجه انتباها شديدا عادتا إلى الأشياء التي تقال.

(   ) ..... (ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى.

(   ) ..... (د) لي ميل كبير للأشياء التي ليس لها علاقة بالدرس.

7- أعمل عادتا:

(   ) ...... (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.

(   ) ..... (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.

(   ) ..... (ج) أقل بقليل مما قررت عمله.

(   ) ..... (د) أقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماما عندئذ:

(   ) ...... (أ) أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.

(   ) ..... (ب) أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.

(   ) ..... (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى.

(   ) ..... (د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي.

(   ) ..... (ه) أتخلى عن هدفي عادتا.

9- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:

(   ) ...... (أ) غير هام جدا.

(   ) ..... (ب) غير هام.

(   ) ..... (ج) هام.

(   ) ..... (د) هام جدا.

10- إن بدء أداء الواجب المنزلي:

(   ) ...... (أ) مجهودا كبيرا جدا.

(   ) ..... (ب) مجهودا كبير.

(   ) ..... (ج) مجهودا متوسطا.

(   ) ..... (د) مجهود قليل.

(   ) ..... (هـ) مجهودا قليلا جدا.

11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:

(   ) ...... (أ) مرتفعة جدا.

(   ) ..... (ب) مرتفعة.

(   ) ..... (ج) متوسطة.

(   ) ..... (د) منخفضة.

(   ) ..... (هـ) منخفضة جدا.

12- إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:

(   ) ...... (أ) دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة.

(   ) ..... (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل.

(   ) ..... (ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى.

(   ) ..... (د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

(   ) ...... (أ) أحب أن أؤديه كثيرا.

(   ) ..... (ب) أحب أن أؤديه أحيانا.

(   ) ..... (ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا.

(   ) ..... (د) لا أعتقد أنني قادرا على تأديته.

(   ) ..... (هـ) لا يجذبني تماما.

14- يعتقد الآخرون أني:

(   ) ...... (أ) أذاكر بشدة جدا.

(   ) ..... (ب) أذاكر بشدة.

(   ) ..... (ج) أذاكر بدرجة متوسطة.

(   ) ..... (د) لا أذاكر بشدة جدا.

(   ) ..... (هـ) لا أذاكر بشدة.

15- أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:

(   ) ...... (أ) غير هام.

(   ) ..... (ب) له أهمية قليلة.

(   ) ..... (ج) ليس هاما جدا.

(   ) ..... (د) هاما إلى حد ما.

(   ) ..... (هـ) هاما جدا.

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

(   ) ...... (أ) أتخلى عنه سريعا جدا.

(   ) ..... (ب) أتخلى عنه سريعا.

(   ) ..... (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.

(   ) ..... (د) لا أتخلى عنه سريعا جدا.

(   ) ..... (هـ) أفضل أواصل العمل عادتا.

17- أنا بصفة عامة:

(   ) ...... (أ) أخطط للمستقبل في معظم الأحيان.

(   ) ..... (ب) أخطط للمستقبل كثيرا.

(   ) ..... (ج) لا أخطط للمستقبل كثير.

(   ) ..... (د) أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا.

(   ) ...... (أ) مهذبين جدا.

(   ) ..... (ب) مهذبين.

(   ) ..... (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.

(   ) ..... (د) غير مهذبين.

(   ) ..... (هـ) غير مهذبين على الإطلاق.

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

(   ) ...... (أ) كثيرا جدا.

(   ) ..... (ب) كثيرا.

(   ) ..... (ج) قليلا.

(   ) ..... (د) بدرجة صفر.

20- عندما أرغب عمل شيء أتسلى به:

(   ) ...... (أ) عادتا لا يكون لدي وقت لذلك.

(   ) ..... (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك.

(   ) ..... (ج) أحيانا يون لدي قليل جدا من الوقت.

(   ) ..... (د) دائما يكون لدي الوقت.

21- أكون عادتا:

(   ) ...... (أ) مشغولا جدا.

(   ) ..... (ب) مشغولا.

(   ) ..... (ج) غير مشغول كثيرا.

(   ) ..... (د) غير مشغول.

(   ) ..... (ه) غير مشغول على الإطلاق.

22- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

(   ) ...... (أ) طويلة جدا.

(   ) ..... (ب) طويلة.

(   ) ..... (ج) متوسطة.

(   ) ..... (د) قصيرة.

(   ) ..... (ه) قصيرة جدا.

23- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

(   ) ...... (أ) ذات قدر كبير جدا.

(   ) ..... (ب) ذات قدر.

(   ) ..... (ج) أعتقد أنها غير ذات قدر.

(   ) ..... (د) أعتقد أنها مبالغ في قيمته.

(   ) ..... (ه) أعتقد أنها غير هامة تماما.

24- يتبع الأولاد آباءهم في إدارة الأعمال لأنهم:

(   ) ...... (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.

(   ) ..... (ب) محظظون لأن آباءهم مديرون.

(   ) ..... (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.

(   ) ..... (د) يعتبرون أن هذا أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

(   ) ...... (أ) في غاية الحماس.

(   ) ..... (ب) متحمسا جدا.

(   ) ..... (ج) غير متحمسا بشدة.

(   ) ..... (د) قليل الحماس.

(   ) ..... (ه) غير متحمسا على الإطلاق.

26- التنظيم شيء:

(   ) ...... (أ) أحب أن أمارسه كثيرا.

(   ) ..... (ب) أحب أن أمارسه.

(   ) ..... (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا.

(   ) ..... (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27- عندما أبدأ شيء فإني:

(   ) ...... (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.

(   ) ..... (ب) أنهيه بنجاح نادرا.

(   ) ..... (ج) أنهيه بنجاح أحيانا.

(   ) ..... (د) أنهيه بنجاح عادتا.

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

(   ) ...... (أ) متضايقا كثيرا جدا.

(   ) ..... (ب) متضايقا كثيرا.

(   ) ..... (ج) أتضايق أحيانا.

(   ) ..... (د) أتضايق نادرا.

(   ) ..... (ه) لا أتضايق مطلقا

ملحق (2): مفتاح التصحيح لمقياس دافع الإنجاز.

الرقم	الرمز و الدرجة		الرقم	الرمز و الدرجة		الرقم	الرمز و الدرجة		الرقم	الرمز و الدرجة		الرقم	الرمز و الدرجة	
01	أ ب ج د ه	1 2 3 4 5	07	أ ب ج د	4 3 2 1	13	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	19	أ ب ج د	4 3 2 1	25	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1
02	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	08	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	14	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	20	أ ب ج د	4 3 2 1	26	أ ب ج د	4 3 2 1
03	أ ب ج د ه	1 2 3 4 5	09			15	أ ب ج د ه	1 2 3 4 5	21	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	27	أ ب ج د	1 2 3 4
04	أ ب ج د ه	1 2 3 4 5	10	أ ب ج د ه	1 2 3 4 5	16	أ ب ج د ه	1 2 3 4 5	22	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	28	أ ب ج د	1 2 3 4
05	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	11	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	17	أ ب ج د	4 3 2 1	23	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1			
06	أ ب ج د	4 3 2 1	12	أ ب ج د	4 3 2 1	18	أ ب ج د ه	5 4 3 2 1	24					

الحد الأدنى: 28

الحد المتوسط: 79

الحد الأعلى: 130

sexe

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	homme	52	28,9	28,9	28,9
	femme	128	71,1	71,1	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

ECHEC2

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	faible peur de l'echec	32	17,8	17,8	17,8
	forte peur de l'echec	148	82,2	82,2	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

TESTANX2

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	faible anxiete	129	71,7	71,7	71,7
	forte anxiete	51	28,3	28,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

PRESSFA2

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	pression faible	62	34,4	34,4	34,4
	pression forte	118	65,6	65,6	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

DESIR

		Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	faible desir	147	81,7	81,7	81,7
	desir fort	33	18,3	18,3	100,0
	Total	180	100,0	100,0	

Test-t

Statistiques de groupe

	ECHEC2	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIVATI	faible peur de l'echec	32	90,2813	11,6819	2,0651
	forte peur de l'echec	148	99,9459	9,5858	,7880

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur galité des variance		Test-t pour égalité des moyennes						
									tervalle de confianc 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOTIVA	Hypothèse de variar égales	4,459	,036	-4,966	178	,000	-9,6647	1,9461	13,5052	-5,8242
	Hypothèse de variar inégales			-4,373	40,502	,000	-9,6647	2,2103	14,1302	-5,1992

Test-t

Statistiques de groupe

	TESTANX2	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIVATI	faible anxiete	129	97,8295	9,1610	,8066
	forte anxiete	51	99,2353	13,6976	1,9180

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur galité des variance		Test-t pour égalité des moyennes						
									tervalle de confianc 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOTIVA	Hypothèse de variar égales	2,633	,106	-,799	178	,425	-1,4058	1,7587	-4,8765	2,0648
	Hypothèse de variar inégales			-,676	68,412	,502	-1,4058	2,0807	-5,5574	2,7458

Test-t

Statistiques de groupe

	PRESSFA2	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIVATI	pression faible	62	95,7419	11,0274	1,4005
	pression forte	118	99,5339	10,2087	,9398

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOTIVA	Hypothèse de variances égales	2,270	,134	-2,303	178	,022	-3,7920	1,6464	-7,0410	-,5429
	Hypothèse de variances inégales			-2,248	116,038	,026	-3,7920	1,6866	-7,1324	-,4515

Test-t

Statistiques de groupe

	DESIR	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIVATI	faible desir	147	98,6803	9,1614	,7556
	desir fort	33	96,2121	15,5900	2,7139

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOTIVA	Hypothèse de variances égales	5,447	,021	1,208	178	,229	2,4682	2,0435	-1,5644	6,5007
	Hypothèse de variances inégales			,876	37,105	,387	2,4682	2,8171	-3,2393	8,1756

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
STRESS	homme	52	113,7500	18,3665	2,5470
	femme	128	112,0234	14,9110	1,3180

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
STRESS	Hypothèse de variances égales	2,161	,143	,657	178	,512	1,7266	2,6275	-3,4585	6,9116
	Hypothèse de variances inégales			,602	79,675	,549	1,7266	2,8678	-3,9808	7,4340

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIVATI	homme	52	94,8462	12,1516	1,6851
	femme	128	99,6016	9,6509	,8530

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOTIVATI	Hypothèse de variances égales	,259	,611	-2,773	178	,006	-4,7554	1,7150	-8,1398	-1,3710
	Hypothèse de variances inégales			-2,518	78,418	,014	-4,7554	1,8887	-8,5153	-,9955

Statistiques

STRESS

N	Valide	180
	Manquante	0
Moyenne		112,5222
Médiane		113,5000

Test-t

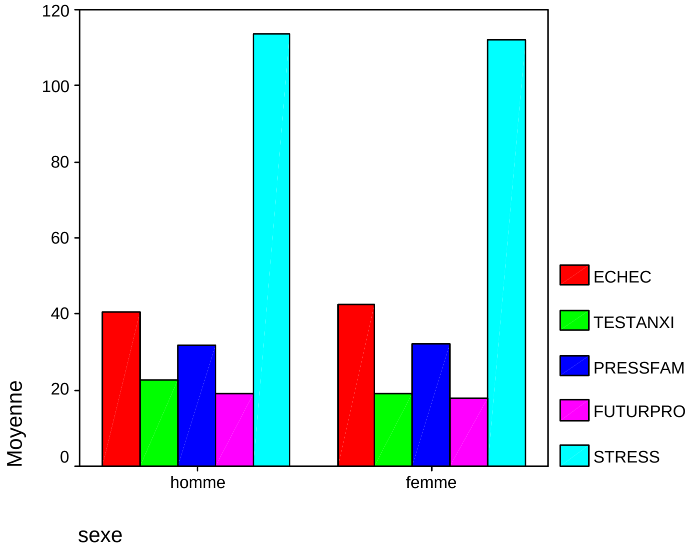
Statistiques de groupe

	STRESS2	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOTIVATI	1,00	90	95,7000	10,1045	1,0651
	2,00	90	100,7556	10,5780	1,1150

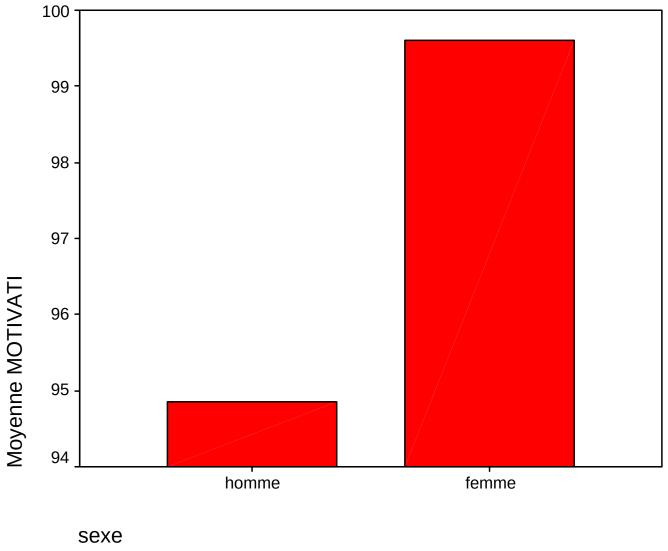
Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOTIVA	Hypothèse de variances égales	,539	,464	-3,279	178	,001	-5,0556	1,5420	-8,0985	-2,0126
	Hypothèse de variances inégales			-3,279	177,628	,001	-5,0556	1,5420	-8,0985	-2,0126

Diagramme


120
100
80
60
40
20
0
Moyenne
homme
femme
ECHEC
TESTANXI
PRESSFAM
FUTURPRO
STRESS
sexe

Diagramme


100
99
98
97
96
95
94
Moyenne MOTIVATI
homme
femme
sexe